DOCUMENT RESUME

ED 025 986 FL 001 168

By-Whalen, Robert, Ed.; Tatlow, Fred, Ed.

Proceedings of the Conference on the Role of Canadian Universities in the Teaching of English and French as Second Languages.

Association of Universities and Colleges in Canada, Ottawa (Ontario).
Pub Date 30 May 68
Note-82p.
EDRS Price MF-$0.50 HC-$4.20
Descriptors-Audiolingual Methods, Bilingualism, College Language Programs, *College Role, *Conference Reports, Cross Cultural Training, *English (Second Language), Foreign Relations, *French, *Language Instruction, Language Research, Language Skills, Literature, Oral Communication, Secondary Schools, Second Languages, Teacher Education, Teacher Workshops, Translation
Identifiers-Canada

A compilation of conference proceedings and addresses, in English and in French, of an August, 1967 meeting in Quebec, Canada is presented. Nelson Brooks offers the keynote speech on bilingualism today. Other speakers and topics include Guy Plastre on the conference theme, Ronald Sutherland on French and English-Canadian literature, Jean-Paul Vinay on the university role in developing Canadian bilinguals, F. Andre Paquette on teacher training, Jean Darbelnet on training translators and interpreters, and LeRoy James Benoit on language research preparation and the Modern Language Association's list of qualifications for secondary school language teachers. The proceedings report covers transcripts of the minutes, workshop sessions, discussions, and opening remarks on research and instructional methods. A list is given of participating institutions and delegates. (DS)

ED025986

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE ON THE ROLE OF CANADIAN UNIVERSITIES IN THE TEACHING OF ENGLISH AND FRENCH AS SECOND LANGUAGES

sponsored by
The Centennial Commission
and the
Association of Universities and Colleges of Canada

Délibérations du Congrès sur le Rôle des Universités canadiennes dans l'Enseignement du Français et de l'Anglais comme Langues Secondes

sous les auspices de la
Commission du Centenaire
et de
l'Association des Universités et Collèges du Canada

24-26 August, 1967 / Université Laval, Quebec City
24 au 26 août 1967 / Université Laval, Québec

1968

FL 001 168

Editor
Robert Whalen (UNB)
Rédacteur

Assistant Editor
Fred Tatlow (AUCC)
Rédacteur adjoint

TABLE of CONTENTS / TABLE des MATIERES

page

Contents / Matières iii

Introduction / Préface iv

Delegates / Délégués viii

Minutes of the Conference / Procès-verbaux de la Conférence 1

Reports of Workshops / Rapports des Séances d'étude..... 11

Opening Address:

Dr. Blair H. Neatby (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism) 19

"Le Rôle de l'université canadienne dans l'enseignement de l'anglais et du français comme langues secondes"

Monsieur le professeur Guy Plastre (Université Laval) 24

"French- and English-Canadian Literature"

Professor Ronald Sutherland (Université de Sherbrooke) 39

"Le Rôle des Universités canadiennes dans la Formation des Canadiens bilingues"

Monsieur le professeur Jean-Paul Vinay (University of Victoria) ... 42

"The Training of Teachers"

Mr. F. André Paquette (Modern Language Association of America) 47

"La Formation des Traducteurs et des Interprètes"

Monsieur le professeur Jean Darbelnet (Université Laval) 50

"The Preparation of People for Research in Second Language Instruction"

Professor Leroy James Benoit (Cornell University) 54

Résumé of Discussion from the Floor / Résumé des discussions libres 60

Banquet Speech: "The Meaning of Bilingualism in the World Today"

Professor Nelson Brooks (Yale University) 65

INTRODUCTION

The idea of holding a national conference on the role of Canadian colleges and universities in the teaching of French and English as second languages emerged from a meeting held under the AUCC auspices in Ottawa on September 20, 1966. At that time the Directors of summer schools in oral language recommended that the AUCC sponsor such a conference in the near future. Thanks to the energies of Dr. Geoffrey Andrew, Executive Director of the AUCC, and to the generosity of the Canadian Centennial Commission whose grant made the conference possible, the meeting was held at the Université Laval from the 24-26 August, 1967.

The general format of the conference was decided upon by a committee including Dr. W. Hugo Evans, President of the Association of Canadian University Teachers of French and Mr. Guy Plastre, Treasurer of the Canadian Linguistic Association. However, the many time-consuming details of its organization were arranged by the Association of Universities and Colleges of Canada, and in particular by Mr. Fred Tatlow, the conference coordinator.

The success of the Laval meeting is perhaps best measured by the resolutions voted at its final plenary session. But the conference also provided a forum where all those involved in second-language teaching on both the graduate and undergraduate level, could discuss mutual problems. The group included trainers of teachers, professors of language and linguistics and professors of literature, as well as the many "bonnes à tout faire". This provided the kind of confrontation which no single group in the learned societies of Canada brings together. The steering committee of the conference felt that this meeting might help establish a consensus among responsible academics concerning the degree of involvement with second-language problems which our institutions might reasonably undertake. This consensus, while desirable in itself, is made more vital by the present degree of interest in bilingualism and biculturalism in the public and private sectors of Canadian life.

It was decided to open the work sessions of the conference with a state-of-the-art paper providing an accurate statistical review of second language teaching in Canada today. The conference was indeed fortunate that Mr. Guy Plastre, Associate Professor of Linguistics at Laval University, was able to undertake this task. It was further decided that this paper would be followed up by commentaries from learned discussants from both inside the country and without. Prior to the conference itself, a written record of it had been authorized by the steering committee.

The deliberations of the conference were originally recorded on tape and later transcribed in the AUCC office by the Assistant Editor of this publication, Mr. Fred Tatlow. Having transcribed the tape recordings, Mr. Tatlow then edited a first draft and sent it to me in the beginning of November. Other commitments during the academic year made it impossible for me to complete the final editing of the proceedings until the end of May, an unconscionable delay which Mr. Tatlow suffered in stoic protest.

In addition to reporting the papers presented, these proceedings provide a record of the opinions and recommendations of a representative group of people involved with second-language teaching in Canada. Each paper is published in the language in which it was originally presented. However, the

minutes appear in both English and French.

In the fall of 1967 the AUCC Annual Meeting recommended that a new committee be established for the following two purposes: (a) "to support the teaching of English and French as second languages and to encourage all students and faculty to acquire oral proficiency in the second language, and (b) to study costs and methods of supporting and implementing the above objectives." Two other terms of reference for this committee involve the study of "the recommendations of the conference on The Teaching of English and French as Second Languages..." as well as "other related matters referred to the committee by the AUCC Board of Directors". Therefore the recommendations of the delegates at the Laval Conference are now referred to this new AUCC committee who have the task of assessing them and working for their implementation. Those members of the language teaching profession who wish to express their opinions to this committee might do so by communicating with its secretary, Mr. Fred Tatlow, of the AUCC Secretariat.

In addition to acknowledging the extensive editorial assistance of Mr. Tatlow in the preparation of these proceedings, I should like to express my thanks to my colleague Professor Gerald Ferris for having read the final English text and to Professor Véronique Szlavik for having read the final French copy.

Robert Whalen
Department of Romance Languages
University of New Brunswick

May 30, 1968

INTRODUCTION

L'idée de tenir une conférence nationale sur le rôle que les collèges et les universités du Canada peuvent remplir dans l'enseignement du français et de l'anglais comme langues secondes a pris naissance à la suite d'une réunion tenue sous les auspices de l'AUCC le 20 septembre 1966, à Ottawa. A cette occasion, les directeurs des écoles d'été de langue parlée ont recommandé que l'AUCC parraine une pareille conférence avant longtemps. Grâce aux efforts de M. Geoffrey Andrew, directeur administratif de l'AUCC, ainsi qu'à la générosité de la Commission du Centenaire du Canada qui a fourni les fonds nécessaires, cette conférence a eu lieu à l'Université Laval du 24 au 26 août 1967.

Le programme général de la conférence a été établi par un comité comprenant M. W. Hugo Evans, président de l'Association des professeurs de français des universités canadiennes, et M. Guy Plastre, trésorier de l'Association canadienne de linguistique. Cependant, c'est l'Association des Universités et Collèges du Canada et particulièrement M. Fred Tatlow, coordonnateur de la conférence, qui a consacré tout le temps nécessaire à son organisation.

Le succès de la conférence à Laval se manifeste peut-être le mieux dans les résolutions adoptées au cours de sa dernière séance plénière. Mais la conférence a en outre fourni l'occasion à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la langue seconde aux deux niveaux pré-grade et post-grade, de discuter de leurs problèmes mutuels. Ce groupe comptait des professeurs d'école normale, des professeurs de langue et de linguistique et des professeurs de littérature, de même que plusieurs autres personnes. Cette conférence a permis un échange de vues entre des personnes qu'aucun groupe particulier faisant partie des sociétés savantes du Canada ne peut réunir. Le comité directeur de la conférence estime que cette réunion peut aider les universités responsables à s'entendre pour déterminer jusqu'à quel point nos institutions pourraient raisonnablement se charger des problèmes que pose l'enseignement d'une langue seconde. Pareille entente, qui est certes souhaitable en elle-même, devient plus importante par suite de l'intérêt qui se manifeste à l'endroit du bilinguisme et du biculturalisme dans les secteurs public et privé au Canada.

On a ouvert les séances d'étude de la conférence par un exposé de la situation actuelle, comportant un relevé statistique exact de l'enseignement de la langue seconde au Canada. La conférence a eu la chance d'avoir M. Guy Plastre, professeur auxiliaire de linguistique à l'Université Laval, pour se charger de cette tâche. Cet exposé a été suivi des commentaires de savants canadiens et étrangers. Avant que la conférence n'ait lieu, le comité directeur avait autorisé qu'on en publie le compte rendu.

Les délibérations de la conférence ont d'abord été enregistrées sur ruban pour être transcrites plus tard dans les bureaux de l'AUCC par le directeur adjoint de cette publication, M. Fred Tatlow. Après avoir fait transcrire les renseignements, M. Tatlow en a fait une première rédaction et me l'a envoyée au début de novembre. Malheureusement, d'autres engagements que j'ai eus durant l'année scolaire ne m'ont pas permis de compléter la rédaction définitive des comptes rendus avant la fin du mois de mai, un retard déraisonnable que M. Tatlow a subi stoïquement.

En plus de faire rapport des exposés, le compte rendu contient les opinions et les recommandations d'un groupe représentatif des personnes intéressées à l'enseignement de la langue seconde au Canada. Chaque exposé est publié en anglais et en français.

A l'automne de 1967, la réunion annuelle de l'AUCC a recommandé qu'un nouveau comité soit établi aux deux fins suivantes: (a) "appuyer l'enseignement de l'anglais et du français à titre de langues secondes et encourager tous les étudiants et les professeurs à apprendre à parler couramment la langue seconde, et (b) étudier les coûts et les méthodes à suivre pour appuyer et mettre en oeuvre les objectifs ci-dessus." Deux autres termes du mandat de ce comité comportent l'étude des "recommendations de la conférence sur l'enseignement de l'anglais et du français comme langues secondes..." de même que d'"autres questions connexes que le Conseil d'administration de l'AUCC soumettra au Comité". Il s'ensuit que les recommandations adoptées par les délégués à la conférence de Laval sont maintenant soumises à ce nouveau comité de l'AUCC, qui a pour tâche de les évaluer et de travailler à leur mise en oeuvre. Les professeurs de langue qui désirent exprimer leurs opinions à ce comité peuvent communiquer avec son secrétaire, M. Fred Tatlow, secrétariat de l'AUCC.

En plus de signaler l'aide considérable que M. Tatlow a fournie à la préparation du compte rendu, je tiens à exprimer mes remerciements à mon collègue, le professeur Gerald Ferris, qui a lu le texte anglais définitif et au professeur Véronique Szlavik qui a lu le texte français définitif.

Robert Whalen
Department of Romance Languages
University of New Brunswick

30 mai 1968

DELEGATES / DELEGUES

ACADIA UNIVERSITY

Dr. K. Rayski-Kietlicz
Department of Romance Languages

BISHOP'S UNIVERSITY

Professor E.H. Yarrill
Department of Modern Languages

BRANDON UNIVERSITY

Miss G.H. MacNeill
Department of French

UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

Miss Sadie Boyles
Faculty and College of Education

Professor Gérard Tougas
Department of Romance Languages

LAKEHEAD UNIVERSITY

Mrs. Antoinette Moscovitch
Departmant of French Language

Mr. Marco Colina
Department of Languages

UNIVERSITE LAVAL

M. Jean Darbelnet
Département de Linguistique

M. Fernand Grenier
Faculté des Lettres

M. Guy Plastre
Département de Linguistique

UNIVERSITY OF MANITOBA

Dr. Enid Marantz
Department of French

Professor Louis Maurice
Faculty of Education

MCGILL UNIVERSITY

Professor C. Hawkins
Faculty of Education

Professor Maurice Rabotin
Summer School of French

Mr. André Milbers
Department of French Language and Literature

MCMASTER UNIVERSITY

Professor W.L. Jeeves
Department of Romance Languages

MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND

Dr. John Hewson
Department of French

UNIVERSITE DE MONCTON

Mme Léone Boudreau-Nelson
Faculté des Lettres

Frère Léopold Taillon
Département de Linguistique et de
Langues modernes

Rév. Père Clément Cormier

UNIVERSITE DE MONTREAL

Professor L.B. Barkman
Département d'Anglais

M. Gilles Bibeau
Département de Linguistique et de
Langues modernes

Professor L. Kupsh
Département d'Anglais

M. André Clas
Département de Linguistique et de
Langues modernes

MOUNT SAINT VINCENT UNIVERSITY

Sister Francis Louise,S.C.H.
Department of French

UNIVERSITY OF NEW BRUNSWICK

Professor G.D. Ferris
Department of Romance Languages

Professor Robert Whalen
Summer School of English

UNIVERSITE D'OTTAWA

Mme Laure Krupka
Faculté des Lettres

M. Gabriel Roy
Faculté des Lettres

M. Jean-Marc Lafrance
Faculté des Lettres

PRINCE OF WALES COLLEGE

Professor A.I.R. Galloway
Department of Modern Languages

QUEEN'S UNIVERSITY

Mr. Stephen Day
Department of French

Dr. W.H. Evans
Department of French

Professor A.M. Fox
Summer School of English

UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN, SASKATOON CAMPUS

Miss J. Booth
College of Education

Miss Corinne Brown
College of Education

Dr. David B. Edney
Department of French and Spanish

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Mr. Ronald Sutherland
Département d'Anglais

SIMON FRASER UNIVERSITY

Dr. G.L. Bursill-Hall
Department of Modern Languages

Professor W. Roberts
Department of Modern Languages

SIR GEORGE WILLIAMS UNIVERSITY

Professor Anne Stokes
Department of English

Mrs. M.E. Verthuy
Department of French

UNIVERSITY OF TORONTO

Dr. D.M. Hayne
Department of French

Dr. H.R. Secor
Department of French

Professor Carol Theodore
Ontario College of Education

Professor Daniel Jourlait
Department of French

Professor Victor E. Graham
Graduate Department of French

Mrs. Jean Ann Golby
Department of Italian & Hispanic Studies

UNIVERSITY OF VICTORIA

Professeur Jean-Paul Vinay
Département de Linguistique et de Langues vivantes

UNIVERSITY OF WESTERN ONTARIO

Dr. R.W. Torrens
Department of French

Mr. T.J. Casaubon
Department of French

WESTON SCHOOL

Dr. Mary Winspear
President

UNIVERSITY OF WATERLOO

Mrs. Dorothea Walter
Department of Classics and Romance Studies

UNIVERSITY OF WINDSOR

Rev. C.J. Drouillard
Department of Modern Languages

Mr. Walter S. Skakoon
Department of Modern Languages

YORK UNIVERSITY

M. Hédi Bouraoui
Department of French

Mr. Kenneth Golby
Department of Modern Languages

Mme Monique E. Nemni
Department of French

YALE UNIVERSITY

Dr. Nelson Brooks
Summer Language Institute

CORNELL UNIVERSITY

Professor James Leroy Benoit
Division of Modern Languages

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA

M. F. André Paquette
Foreign Languages Division

THE CANADA COUNCIL

Mr. Noel Gates
Humanities & Social Sciences Division

COMMISSION DU CENTENAIRE

M. Gilles Bergeron
Commissaire associé

M. J.P. Houle
Directeur de Recherches

FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION, CAMEROUN

Chief A.D. Mengot
Federal Cultural Delegate

ROYAL COMMISSION ON BILINGUALISM AND BICULTURALISM

Mr. Neil M. Morrison
Co-Secretary

Mr. Blair H. Neatby
Research Supervisor

M. Louis-Philippe Valiquet
Research Division

Mrs. H. Neatby

SECRETARY OF STATE DEPARTMENT

M. Gérard Gagnon
Educational Support Branch

Mr. Stan Zybala
Citizenship Branch

BUREAU DU CONSEIL PRIVE

M. Robert Elie
Secrétariat spécial du Bilinguisme

COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE

Mr. J.C. Young
Bureau des Langues

M. Raymond Leblanc
Bureau des Langues

DEPARTMENT OF EDUCATION, PROVINCE OF SASKATCHEWAN

Mr. Victor O.L. Lalonde
French Committee

MINISTERE DE L'EDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUEBEC

M. Roger Haeberlé
Division du Français

DEPARTMENT OF NATIONAL DEFENCE

Lieut. Commander D.M. Ogle
Canadian Forces Language School

AUCC SECRETARIAT

Msgr. Jacques Garneau
Associate Director

Mlle Joan Rondeau

Mlle Denise Michaud

Mr. Fred Tatlow

Minutes of the Conference on the Role of Canadian Universities in the Teaching of English and French as Second Languages

August 24th, 1967

Morning Session

1. Assembly of Opening Plenary Session

   The delegates assembled at 9.30 a.m. in the Pavillon de Koninck of the Université Laval, with the Co-Chairman, Reverend Father Clément Cormier, in the Chair.

2. Address by Dr. Blair H. Neatby

   Father Cormier introduced Dr. Blair H. Neatby, Research Supervisor, Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism who addressed the meeting. (The text of his address is printed on page 19.)

3. Address by Professor Guy Plastre

   Father Cormier introduced Professor Guy Plastre, Associate Professor of Linguistics of the Université Laval, who presented an address on the Teaching of Second Languages in Canadian Universities and Colleges. (The text of his address is printed on page 24.)

August 24th, 1967

Afternoon Session

4. Delegates re-assembled at 2.00 p.m. with Mr. Neil Morrison in the Chair.

   The Chairman introduced the following speakers who had been invited to comment on Professor Plastre's address:

   Professor Ronald Sutherland (Sherbrooke) Page 39
   M. Jean-Paul Vinay (Victoria) Page 42
   M. F. André Paquette (Modern Language Association of America) Page 47
   Professor J. Darbelnet (Laval & CLA) Page 50
   Professor Leroy James Benoit (Cornell) Page 54

5. Discussion from the Floor

   Following the presentation of the five commentaries, discussion took place from the floor.

   A brief résumé of the discussion is printed on page 60.

Banquet

In the evening, a Banquet was given by the Faculty of Letters of the Université Laval, in the Salon des Professeurs, Pavillon Pollack, at which Dr. Nelson Brooks of Yale University was the guest speaker. The text of his address, "The Meaning of Bilingualism in the World Today" is printed on page 65.

August 25th, 1967

6. During the morning and afternoon, delegates attended workshops on three topics: "Training and Recruitment of Modern Language Teachers", "Undergraduate Programmes in Language and Literature", and "Graduate Programmes in Language and Literature".

   Reports were made by the Chairman or rapporteur of the workshops on August 26th for inclusion in the Conference Proceedings. These reports are found on page 11. Resolutions that arose during the workshops were forwarded to the Resolutions Committee. The resolutions subsequently adopted by the conference are recorded in Minute 8.

August 26th, 1967

7. Plenary Session

   The Conference reconvened at 9.30 a.m. with Reverend Father Clément Cormier in the Chair.

8. Report of the Resolutions Committee

   The Chairman of the Resolutions Committee, Mr. Neil Morrison, reported to the meeting on the formulation of the resolutions, and moved that the conference adopt the report of the Resolutions Committee. Professor Whalen, Secretary of the Committee, seconded the motion. A brief summary of the discussion of this report is given on page 64.

The following resolutions and amendments were approved by the Conference.

GENERAL PRINCIPLE: We affirm that the Canadian universities and colleges have a key role in the teaching of the language and literature of English and French in our country.

It therefore follows that appropriate assistance must be given to these institutions to ensure that they possess the human and financial resources necessary to meet the challenge of higher education in second language learning.

MODE OF ACTION: In view of this we would ask the Association of Universities and Colleges of Canada, a sponsoring body of the conference, to present the following resolutions to the appropriate authorities, and to make representations on our behalf to ensure their implementation.

CATEGORIES OF RECOMMENDATIONS:

Our recommendations are divided into three general categories:

1. Those which are directed to ourselves as colleges and universities and as individuals in these institutions;

11. Those directed to existing public organizations and agencies in our Canadian society;

111. Those directed to a new organization (the Office of Language Development and Teaching) which we recommend be established in order to achieve certain objectives essential to second language teaching in Canada.

SPECIFIC RECOMMENDATIONS:

I. The following are recommendations to university faculties and administrators of Canadian colleges and universities.

A. In order to encourage the teaching of French and English in a Canadian context, it is recommended that Canadian universities consider the following proposals:

1. All students taking honours courses in these languages be required to show a knowledge of the Canadian literature in their field;

2. Specialized scholarships be instituted to encourage the study of French- and English-Canadian language and literature at the graduate level.

B. In order to provide better command of the second language in its written form, translation courses (emphasizing comparative stylistics) should be offered in the graduate and undergraduate programmes.

C. In order to promote a wider general knowledge of the two official languages, it is recommended that a reading knowledge of both English and French be required of all Canadians entering our graduate schools.

D. In order to enhance the teaching of English and French as second languages, it is recommended that Canadian universities be encouraged to expand their teaching of general and applied linguistics.

II. The following recommendations are directed to the Canadian public authorities:

A. That the Canada Council extend its present exchange program for visiting professors from abroad to include exchanges between French and English institutions in Canada;

B. That the Canada Council provide funds for purchasing books and microfilms in Canadian language and literature for universities whose resources are inadequate;

C. That the Canada Council give research grants in the field of second language teaching (English and French);

D. That the Canada Council allocate funds for scholarships to allow language teachers at the post-secondary level to undertake further study in didactics of the teaching of French or English as second languages;

E. That the Canada Council increase its research grants in the fields of general and applied linguistics;

F. That existing exchange programmes for students and professors such as that recently sponsored by the Centennial Commission, be continued and expanded in such manner as to ensure that no inconvenience is caused to the candidate (e.g. loss of credits, pensionable service or salary);

G. That the Humanities and Social Science Research Councils be provided with funds to allocate research projects in the field of language didactics.

III. The following recommendations set out what in our opinion constitutes some of the most important steps to be taken if second language instruction in Canada is to be significantly improved.

A. We recommend the establishment of an Office for the development of the teaching of English and French as second languages, and should the occasion arise, of other languages.

Initially, this Office should comprise at least two officers, two research assistants and a secretary, all bilingual. The Office should also consist of a consultative committee composed of well-known and competent educators and teachers.

B. We recommend that the Office be given the following mandate:

1. to establish professional norms for teachers: (the four skills, linguistic analysis, cultural understanding and professional training and effectiveness);

2. to inform educational institutions that train teachers about these norms, as well as authorities that employ and certify teachers;

3. as we believe that it is encumbent upon universities to train teachers of second languages, we recommend that this Office assist universities to establish teaching curricula that are compatible with the norms fixed by the Office;

4. we recommend that the Office establish in Canada, on an interprovincial and inter-university basis, summer sessions that would aid in perfecting programmes of second language teaching;

5. we recommend that the Office be actively concerned with the preparation of didactic material, that has a Canadian context, for the teaching of second languages;

6. we recommend that the Office establish, in the field of second language teaching, a Centre for information, documentation, and statistics.

ACKNOWLEDGEMENTS: This assembly wishes to express its thanks to the Canadian Centennial Commission and to the Association of Universities and Colleges of Canada for making this Conference possible. We also express our thanks to l'Université Laval for being host to this Conference.

FUTURE MEETINGS: These few days of useful discussion have made us aware of the desirability of further meetings of this nature bringing together those concerned with the teaching of English and French language and literature and those involved in the training of translators or teachers of second languages. It is the feeling of this group that these and related topics could be the subject of subsequent, more specific conferences on the teaching of English and French as second languages.

Procès-verbaux du Congrès sur le rôle des
universités canadiennes dans l'enseignement
du français et de l'anglais comme langues secondes

24 août 1967

Séance du matin

1. Séance plénière d'ouverture

   Les délégués se réunissent à 9 h. 30 au pavillon de Koninck de l'Université Laval, sous la présidence du Révérend Père Clément Cormier, co-président du Congrès.

2. Discours du professeur B.H. Neatby

   Le Père Cormier présente Monsieur Neatby, directeur de recherches de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme. Le discours qu'a prononcé M. Neatby se trouve à la page 19.

3. Discours du professeur Guy Plastre

   Le Père Cormier présente Monsieur Plastre, professeur auxiliaire à l'Université Laval. Le discours de M. Plastre, qui porte sur l'enseignement des langues secondes dans les universités et collèges du Canada, se trouve à la page 24.

24 août 1967

Séance de l'après-midi

4. Les délégués se réunissent de nouveau à 2 heures. La séance est présidée par M. Neil Morrison, co-président du Congrès. M. Morrison présente à l'assistance les spécialistes qui doivent commenter la communication de M. Plastre:

   Monsieur le professeur Ronald Sutherland (Sherbrooke) Page 39
   Monsieur le professeur Jean-Paul Vinay (Victoria) Page 42
   Monsieur F. André Paquette (Modern Language Association of America) Page 47
   Monsieur le professeur J. Darbelnet (Laval et ALC) Page 50
   Monsieur le professeur Leroy James Benoit (Cornell) Page 54

5. Discussion en séance plénière

   Les cinq commentaires sont suivis d'une discussion où les délégués interrogent les spécialistes et exposent leurs points de vue sur les thèmes du Congrès. Un résumé de cette discussion se trouve à la page 60.

   Banquet
   Durant la soirée, la Faculté des Lettres de l'Université Laval reçoit les participants à un banquet dans le salon des professeurs au Pavillon Pollack. Lors du banquet, on entend le professeur Nelson Brooks de l'Université Yale dont l'allocution porte sur le sens du bilinguisme dans le monde actuel. Le texte de son discours se trouve à la page 65.

6. Au cours de la matinée et de l'après-midi, les délégués participent à trois séances d'étude: "Formation et Recrutement de Professeurs de Langues Vivantes", "Programmes Pré-grade de Langues et de Littérature", et "Programmes des Etudes Post-Grade en Langues et Littérature".

   Les rapports sont présentés par les présidents (ou rapporteurs) des séances d'étude afin d'être inclus dans les procès-verbaux. Ils se trouvent à la page 13. Les résolutions formulées durant les séances d'étude sont envoyées ensuite au comité des résolutions. Les résolutions adoptées par le Congrès en session plénière sont énumérées à l'article 8.

7. Séance plénière

   Le congrès se réunit à 9 h. 30 du matin sous la présidence du Révérend Père Clément Cormier. On présente aux délégués les rapports des séances d'études.

8. Rapport du Comité des résolutions

   Le président du Comité des résolutions, M. Neil Morrison, fait part aux délégués des résolutions formulées et propose par la suite que le rapport soit approuvé. Le professeur Whalen, Secrétaire du Comité, appuie la motion. A la page 64 on donne un bref résumé de la discussion sur le rapport.

   Les résolutions qui suivent sont approuvées par les délégués en séance plénière.

DECLARATION DE PRINCIPE:

Nous affirmons que les universités et collèges du Canada jouent un rôle de première importance dans l'enseignement des langues et littératures françaises et anglaises dans notre pays. Il s'ensuit donc qu'une aide appropriée doit être fournie à ces institutions, afin qu'elles disposent des fonds et du personnel nécessaire pour pouvoir donner un enseignement supérieur dans la langue seconde.

MODE D'ACTION:

Dans ces conditions, nous demandons à l'Association des Universités et Collèges du Canada, organisme sous les auspices duquel se tient la Conférence, de présenter les résolutions suivantes aux autorités appropriées et de faire des représentations en notre nom pour assurer leur mise en oeuvre.

CATEGORIE DES RECOMMANDATIONS:

Nos recommandations se divisent en trois catégories générales:

1. Celles qui nous concernent nous-mêmes à titre de collèges et universités et à titre de particuliers dans ces institutions;

11. Celles qui visent les organisations et agences publiques actuelles dans notre société canadienne;

111. Celles qui visent un nouvel organisme (Le Bureau de Développement des Langues Secondes) dont nous recommandons l'établissement afin d'atteindre certains objectifs essentiels à l'enseignement de la langue seconde au Canada.

RECOMMANDATIONS SPECIALES:

I. Voici les recommendations que nous adressons aux facultés et administrations des collèges et universités du Canada.

A. Afin d'encourager l'enseignement de l'anglais ou du français dans notre contexte canadien, nous recommandons que les universités canadiennes étudient les propositions suivantes:

1. Exiger de tous les étudiants qui suivent des cours de spécialisation dans ces langues, qu'ils fassent preuve d'une certaine connaissance de la littérature canadienne dans leur sujet de spécialisation;

2. Instituer des bourses d'études spécialisées pour encourager l'étude de la langue et de la littérature françaises et anglaises au niveau supérieur.

B. Offrir des cours de traduction (en mettant l'accent sur la stylistique comparée) aux niveaux des études pré-grade et post-grade, afin de donner une meilleure connaissance de la langue seconde sous sa forme écrite.

C. Exiger de tous les Canadiens qui entrent dans nos écoles de gradués, qu'ils puissent lire l'anglais et le français, afin de favoriser une plus grande connaissance générale des deux langues officielles.

D. Afin de favoriser l'enseignement de l'anglais et du français comme langues secondes, encourager les universités du Canada à étendre l'enseignement de la linguistique générale et appliquée.

II. Les recommendations suivantes sont adressées aux autorités publiques du Canada:

A. Que le Conseil des Arts du Canada élargisse son programme actuel d'échanges de professeurs étrangers, de façon à y inclure les échanges entre les institutions françaises et anglaises du Canada;

B. Que le Conseil des Arts du Canada fournisse des fonds pour l'achat de volumes et de microfilms sur les langues et littératures du Canada à l'intention des universités dont les ressources sont insuffisantes;

C. Que le Conseil des Arts du Canada accorde des subventions de recherche dans l'enseignement de la langue seconde (français et anglais);

D. Que le Conseil des Arts du Canada accorde des fonds pour des bourses, afin de permettre aux professeurs de langues au niveau post-secondaire d'entreprendre des études plus poussées dans la didactique de l'enseignement du français ou de l'anglais à titre de langues secondes;

E. Que le Conseil des Arts du Canada augmente ses subventions à la recherche dans les domaines de la linguistique générale et appliquée;

F. Que les programmes actuels d'échanges d'étudiants et de professeurs, tels que la Commission du Centenaire en a récemment parrainé, soient maintenus et élargis de façon à ce qu'aucun ennui ne soit causé aux candidats (par exemple: la perte de points (crédits), les services ou traitements donnant droit à pension);

G. Que les Conseils de recherches en sciences sociales et sur les humanités reçoivent des fonds à attribuer à des projets de recherches dans le domaine de l'enseignement de la langue seconde.

III. Les recommandations ci-dessous expriment ce qui, selon nous, constitue certaines des mesures les plus importantes à prendre si nous voulons que la connaissance de la langue seconde s'améliore vraiment au Canada.

A. Nous proposons l'établissement d'un Bureau de Développement des Langues Secondes au pays, et, le cas échéant, de langues additionnelles.

Au début, ce Bureau devrait comprendre au moins deux cadres supérieurs, deux assistants en recherches et un secrétaire - tous bilingues. On devrait ajouter à ce Bureau un comité consultatif composé de professeurs compétents et reconnus.

B. Nous recommandons que les mandats suivants soient confiés à ce Bureau:

1. l'établissement de normes professionnelles pour

les enseignants: (les quatre automatismes, l'analyse linguistique, la connaissance de la culture, la formation professionnelle);

2. la diffusion de ces normes auprès des établissements qui forment les professeurs et auprès des autorités dont dépendent les professeurs;

3. comme nous croyons qu'il incombe aux universités de former les enseignants des langues secondes, nous recommandons que le Bureau aide les Universités à mettre sur pied un enseignement compatible avec les normes fixées par le Bureau;

4. nous recommandons que le Bureau établisse au Canada sur une base inter-provinciale et inter-universitaire des stages d'été pour le perfectionnement des programmes de langues secondes;

5. nous recommandons que le Bureau s'occupe activement de la préparation du matériel didactique ayant une orientation canadienne pour l'enseignement de la langue seconde;

6. nous recommandons que le Bureau établisse un Centre d'information, de documentation et de statistique pour l'enseignement des langues secondes.

REMERCIEMENTS: Notre assemblée désire exprimer ses remerciements à la Commission du Centenaire du Canada et à l'Association des Universités et Collèges du Canada d'avoir rendu notre Conférence possible. Nous remercions également l'Université Laval d'avoir hébergé les membres de la Conférence.

REUNIONS FUTURES: Ces quelques jours d'utiles discussions nous ont fait comprendre qu'il est souhaitable d'avoir d'autres réunions du même genre où se rencontrent des personnes s'intéressant à l'enseignement des langues et littératures françaises et anglaises et celles qui s'occupent de la formation de traducteurs ou de professeurs des langues secondes. Ces sujets et d'autres sujets connexes pourront être le thème, croyons-nous, de conférences ultérieures où l'on traiterait plus particulièrement de l'enseignement du français et de l'anglais comme langues secondes.

WORKSHOPS / SEANCES D'ETUDES

Workshop on The Training and Recruitment of Modern Language Teachers

Chairman: M. Roger Haeberlé

Rapporteur: Professor Sadie Boyles

Resource Persons: Professor S.C. Hawkins
Dr. Mary Winspear

The following is a summation of Professor Boyles' report.

Before our discussions commenced, our resource persons gave us reports which crystallized the problems that we were to consider later. First of all, Professor Hawkins reviewed for us the newer methods in second language teaching, indicating that such new methods are regrettably slow in being incorporated into school curricula. With respect to the training of modern language teachers, he proposed a committee with representatives from each province or a liaison office co-ordinating provincial efforts to examine the following resolutions and to put into effect the proposals they contain.

With respect to establishing professional standards Professor Hawkins suggested the following considerations. Who will be allowed to teach a second language? How should this teacher be trained? Should the best specialists not be placed in the elementary schools?

1. To choose a limited number of training centres for teachers was another of his suggestions. For example, in the east, one might have Montreal, Laval and Sherbrooke.

2. To entrust to these Training Centres the study of new methods, the evaluation of these methods and the dissemination of information on them throughout the country.

3. To entrust to a central organization, the task of bringing together and publishing figures on second-language teaching and of establishing an Educational Information Centre.

Doctor Mary Winspear discussed the programme of the Weston School in Montreal of which she is the director. In this school, French is taught to children under the age of eight. Doctor Winspear discussed why French should be taught, when, how, and by whom. She described the language instruction being offered to the children in her school: the sounds, intonation, rhythm, of French are presented in a carefully planned progression through poems, songs and games. She described the type of teacher best qualified to carry out this activity programme.

After the two reports, the discussion ranged over the whole field of teacher preparation but it tended to return to certain themes.

I should point out here that many of our recommendations have been incorporated into the recommendations of the Resolutions Committee. Therefore rather than repeat them here, I shall indicate several other points of discussion.

In recommending the creation of an Office of Language Development, we envisage an interprovincial bureau to promote more efficient language teaching in Canada. It would study the needs of the country and make more definite recommendations than we can make at this time. It would suggest what preparation teachers should have and where they might best obtain it. Finally it would bring immediate solutions to our more pressing problems of the supply and training of language teachers, and would also plan long-term programmes.

With respect to the establishment of Canadian summer language institutes, the following ten guide lines were suggested: 1) that six to eight institutes be established in 1968; 2) that in such institutes staff-student ratio shall be of approximately one to six and less if possible; 3) that these institutes be established in universities of the country by contract with the Office of Language Development; 4) that the said universities supply all the physical facilities as well as the Director of the institute; 5) that all universities in the AUCC be informed of this institute programme, and be invited to submit a proposal for an institute; 6) that the institutes be established considering a) the geographic distribution in the country and b) the level of competence of the students accepted; 7) that the university in question be awarded a contract for an institute for a period of two consecutive summers; 8) that academic credit be granted for institute work at the discretion of the host university; 9) that each institute be evaluated by two visits during its operation from a team of two evaluators to be chosen by the Office of Language Development from the ranks of Canadian specialists of the second language; and finally, that 10) teachers who would attend the institute be carefully selected and be paid a stipend to encourage them to attend.

We also spoke at length of the close co-operation needed between universities and other institutions involved in the training of teachers. It was recommended that universities recognize the training of teachers as one of its functions. One other means of increasing the supply of second-language teachers would be to certify native speakers who can pass tests similar to the M.L.A. Teacher Proficiency Tests.

Séance d'étude sur Les programmes pré-grade de langues et de littérature

Président: Monsieur le professeur Maurice Rabotin

Rapporteur: Madame Léone Boudreau-Nelson

Spécialistes: Docteur G.L. Bursill-Hall
Madame Laure Krupka

Madame Boudreau-Nelson rend compte de la séance du matin et Monsieur Rabotin résume la discussion de l'après-midi. D'abord, voici le rapport de Madame Boudreau-Nelson.

Pendant la séance du matin, les participants ont entendu Monsieur le professeur Bursill-Hall, Chef du Département des Langues Modernes à l'Université Simon Fraser. Son établissement compte quelque 5,000 étudiants dont à peu près 2,000 suivent des cours en langues modernes, y compris 600 dans des cours de français, langue seconde. Pour l'admission à Simon Fraser, on n'exige aucune langue.

Le département des langues modernes offre quatre programmes: deux options "major" soit en linguistique ou en littérature française et deux programmes "honours" également en linguistique et en littérature. Chaque programme comporte quatre niveaux distincts.

ler niveau Langue orale. A ce niveau, on vise à augmenter la facilité à parler et à comprendre, par un programme de phonétique, de philologie et de lexicologie ainsi que par l'étude de la grammaire.

2ème niveau Lecture. Ici on commence la littérature: les automatismes oraux sont renforcés par l'étude de la forme écrite en se servant de textes contemporains.

3ème niveau Rédaction. Voici le niveau le plus difficile. C'est ici que les règles et les structures de base sont retravaillées dans des exercices de composition libre.

4ème niveau Théorie. Enfin c'est ici qu'une connaissance approfondie des structures de la langue est renforcée par les études littéraires.

Pendant toute la durée du programme on assure l'enseignement des éléments de la linguistique. Un programme qui comporte huit heures par semaine est divisé comme suit: une heure de linguistique donnée par un linguiste; cinq heures en groupes de dix avec un professeur francophone; deux heures d'exercices pratiques au laboratoire de langues afin de faire la synthèse des différents éléments de l'enseignement. Le professeur Bursill-Hall est d'avis qu'on doit vérifier et surveiller attentivement le travail au laboratoire.

En ce qui concerne le débat entre les linguistes et les littéraires, il faut, selon le professeur Bursill-Hall, se rappeler qu'aujourd'hui une grande partie de l'enseignement dispensé par le département de langues modernes est à base de linguistique. On initie les élèves à la littérature petit à petit, afin de ne pas dépasser leurs possibilités.

C'est pourquoi, à Simon Fraser, la littérature ne figure au programme qu'à partir de la deuxième année. Le professeur Bursill-Hall recommande qu'on enseigne la littérature par genres plutôt que par époques et nous invite à incorporer dans cet enseignement d'autres éléments que les belles-lettres, notamment la politique, l'histoire, ou l'histoire des idées. Il a suggéré également qu'un programme pré-grade comprenne l'étude de la relation entre la littérature et la linguistique, par exemple, on pourrait considérer l'apport de la phonétique à la poésie et à la musique. Bref, a dit le professeur Bursill-Hall, un tel programme vise à présenter l'image globale d'une civilisation en insistant sur l'aspect social, puisque la langue doit être étudiée par rapport à sa fonction sociale totale.

Au niveau des études post-grade, Simon Fraser se préoccupe surtout de la linguistique, tandis que les autres institutions du pays ont une orientation beaucoup plus littéraire.

Par rapport à la formation des professeurs, le professeur Bursill-Hall explique que, puisque beaucoup d'étudiants se destinent à l'enseignement secondaire, le programme à Simon Fraser tient compte de ce fait, afin que les élèves du secondaire ne soient pas victimes de l'aveuglement des universités. Former des enseignants est, selon lui, une tâche proprement universitaire et doit être la préoccupation du département de langues tout autant que celle de la Faculté de Pédagogie. Le conférencier a demandé une révision sérieuse des méthodes traditionnelles afin d'assurer un programme qui fasse le meilleur usage des nouvelles techniques d'enseignement et de la technologie moderne. Enfin le professeur Bursill-Hall nous a rappelé la futilité de toute querelle entre scientifiques et littéraires. D'ailleurs, a-t-il conclu, les humanités pourraient profiter d'une méthodologie fondée sur une base scientifique.

Après M. Bursill-Hall, Mme Laure Krupka a commenté les problèmes que pose le recrutement des professeurs de langue en fait d'effectifs, de compétence et de finances. La discussion qui a fait suite aux observations des deux spécialistes a été résumée par Monsieur Rabotin. Voici son texte:

I Enseignement des langues secondes et bilinguisme:

Le fait que l'étude de la deuxième langue nationale n'est pas obligatoire à Simon Fraser donne lieu à de nombreux commentaires et remarques. A l'Université de Toronto un vote de la Faculté a imposé l'étude d'une deuxième langue moderne, ce qui en pratique veut dire le français pour le plus grand nombre des étudiants. A Glendon College, Ontario, une expérience de bilinguisme total est en cours depuis deux ans: pendant les deux premières années du B.A., les étudiants apprennent la langue seconde; pendant les deux dernières années, ils suivent des cours dans les deux langues.

Certains pensent que la deuxième langue obligatoire, à cause du manque de professeurs qualifiés, ne peut conduire qu'à un enseignement lamentable qui fera plus de mal que de bien.

On remarque que l'université reflète les besoins d'une époque: le français n'est pas encore un besoin pour les psychologues et les ingénieurs du Saskatchewan.

Au Manitoba, le français n'est plus exigé à l'université, pas même pour l'examen d'entrée; on l'étudie jusqu'à la lle année seulement.

M. Neil M. Morrison, co-secrétaire de la Commission Laurendeau-Dunton, nous apprend que 50% des anglophones veulent savoir le français et que 95% des francophones pensent qu'il faut apprendre l'anglais.

M. Robert Elie du Bureau du Conseil Privé, Secrétariat spécial du Bilinguisme, pense que le bilinguisme est une nécessité.

Plusieurs se demandent, au cas où le bilinguisme serait jugé nécessaire, si on ne devrait pas enseigner la langue seconde au secondaire (et peut-être au primaire) comme en Suisse par exemple. C'est ce qui se passe dans le Québec, en fait: l'anglais à l'université n'est enseigné qu'aux spécialistes; deux des participants d'origine québécoise nous assurent qu'un Canadien-français peut toujours apprendre l'anglais, s'il le veut ou si c'est nécessaire pour des raisons professionnelles ou économiques.

Le Président de la séance remarque que personne ne se pose une question essentielle: Le bilinguisme est-il possible?

Cette longue discussion aboutit à la résolution générale suivante: "c'est une des fonctions des universités d'enseigner les langues secondes"; la question de "l'obligation" pour les étudiants n'est pas tranchée.

II Ecole d'été de langues:

Les Ecoles d'été qui reçoivent les étudiants volontaires sont dans une situation privilégiée pour l'enseignement du français et de l'anglais.

Leurs difficultés résident dans le manque de manuels et de méthodes appropriées et le peu d'aide financière qu'elles reçoivent. Les gouvernements subventionnent assez largement les cours universitaires réguliers, mais les écoles d'été vivent uniquement des frais de scolarité versés par les étudiants, ce qui rend ces cours fort onéreux. Une résolution est votée qui demande des subsides spéciaux afin d'attribuer des bourses d'études et de voyage généreuses à ceux qui sacrifient leurs vacances ou un emploi d'été à l'étude du français ou de l'anglais.

Nous constatons une mesure étrange: le gouvernement du Québec a cessé d'accorder des bourses aux étudiants qui allaient en été apprendre l'anglais dans une province anglophone, et veut instaurer des écoles d'anglais dans des villes francophones au Québec...

III Formation des débutants en langues secondes

L'université a-t-elle le devoir d'enseigner la langue seconde à ceux qui ne l'ont jamais ou très peu étudiée avant d'accéder aux études supérieures? Oui, disent la plupart. Cet enseignement devrait certainement être dispensé dans les écoles secondaires, mais si celles-ci n'y pourvoient pas, nous ne pouvons abandonner les étudiants.

Cet enseignement, comme tout apprentissage aux langues secondes au Canada d'ailleurs, pose le problème des méthodes, des manuels adaptés aux étudiants canadiens. Une résolution demande la fondation de Centres de recherches linguistiques qui élaboreraient des méthodes, informeraient les maîtres et publieraient des manuels et autres instruments de travail.

IV Langue et littérature:

Les opinions divergent quant à l'importance des études littéraires et le moment où elles doivent commencer, mais tout le monde est d'accord que l'étude d'une langue doit s'accompagner de celle de la civilisation et de la société qu'elle exprime, et ne pas se limiter aux mécanismes linguistiques. Dans plusieurs cas, les étudiants ont répondu à un questionnaire qu'ils désiraient étudier la littérature de toutes les époques, du Canada et d'autres nations franco- ou anglophones.

V Conclusion:

Tous les participants estiment ces trois journées de débats et d'échanges de vue et d'information extrêmement fructueuses et expriment le souhait que de telles rencontres soient organisées plus fréquemment.

Le rapporteur croit avoir rarement assisté à des réunions d'enseignants où le ton et la teneur des discussions aient été aussi intelligents, informés, enrichissants.

Workshop on Graduate Programmes in Language and Literature

Chairman: Professor W.H. Evans

Rapporteur: Professor Gérard Tougas

Resource Persons: Professor Gérard Tougas
Professor Victor E. Graham

At the beginning of the workshop two general presentations were made by Professors Graham and Tougas. Professor Graham who has been given the task of determining the place which Canadian literature presently holds in Canadian university programmes stated that such courses represented from 5 to 10% of the offerings of second-language departments. This percentage reflects accurately the number of professors who are in this discipline.

In the general discussion which followed, the participants felt that this percentage was normal in view of the fact that, in all the universities, French language and literature, by the nature of things and very rightly so, hold the dominant place. Among the factors which restrict the development of courses in Canadian literature, Mr. Graham singled out the fear which certain candidates on the Doctoral or Master's level presently have of specializing in a field which, while it is certainly developing, might reduce their possibilities of future employment. In the opinion of several participants thoroughly familiar with the positions vacant in French Canada, these fears while they are justified in English-speaking universities would certainly be without any basis in Quebec where the dearth of competent professors of Canadian literature has been felt for years.

Professor Tougas then gave a brief account of the courses in Canadian literature which he organizes at the University of British Columbia. He explained how, as a result of grants from the Carnegie Foundation in New York, it has been possible to acquire an enormous number of books and documents in French-Canadian literature. He insisted upon the important role of scholarships offered to the students specializing in French-Canadian literature as a factor in developing graduate studies in this discipline. A number of details were then given, relative to the organization of courses, including an explanation of the manner in which characteristics of the spoken and written language in French Canada are presented.

A general discussion followed these two presentations. It was recognized that the French-Canadian student has only an approximate knowledge of English when it is a question of expressing himself in precise form. Paradoxically enough, it seemed to those present that it is by deepening his knowledge of French that the French-Canadian student, more certain of himself, can then assume the task of learning English without any danger of getting into that absurd position where he is unable to express himself suitably in either English or French.

In discussing the controversial question of the Franco-Canadian language, several speakers felt that it would be useful to analyze objectively the characteristics of French as it is commonly spoken and written in Quebec,

so that English-speaking students may be able to acquire a serious understanding of it.

Among the other subjects which were mentioned during this day were: the necessity of co-ordinating graduate studies in Canadian literature and rapidly disseminating the list of topics being studied and of thesis subjects; the role of translation on the level of comparative stylistics and its usefulness for English-speaking students who wish to write French correctly; the existence of an English Canadian language distinct from American and British speech forms; the simultaneous study, in a comparative manner, of the two Canadian literatures and finally a few forecasts for the future of Canadian letters.

From this exchange of ideas have come eight recommendations which have been incorporated into the Report of the Resolutions Committee.

Opening Address

Dr. Blair H. Neatby,
Resource Supervisor,
Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism

Ladies and gentlemen: An audience of professional language teachers does not need to have introductory comments from an expert: a layman like myself is probably an appropriate choice. I do not really feel out of place, however, because as a Canadian I sense the importance of second language teaching. Also, as an academic, I believe that our universities should play a significant role in this field. Thus, I shall first of all protect myself by admitting my naiveté, and then proceed to tell the language teachers and universities what they should be doing.

I take it for granted that language teaching has greatly improved in Canada since World War II. I take it also that you, as language teachers, will agree with this. Therefore, rather than indulge in wholesome compliments about recent improvements in language teaching in Canada, I want to begin by expressing some personal misgivings. In spite of all that has been accomplished in the last decade, I do not think that the universities have met their responsibilities in the field of second language teaching. This means that I am prepared to be critical of professors in language departments, because ultimately they are responsible for university policy in language teaching.

The first thing that strikes an historian about second language teaching is that it is not a science. In a science like physics or chemistry one can trace the growth of a structure of knowledge. Einstein's relativity superseded Newton's Principia but only because Einstein could begin with Newtonian physics as the starting point. The history of second language teaching on the other hand is cyclical rather than spiral. The direct method for example was current at the time of the Renaissance. In 1570 Roger Asham expounded the principle that both native and foreign languages were only learned by the imitation of an accurate oral model. Another figure of the Renaissance, Comminius, compiled vocabulary based on frequency, and Erasmus in his Colloquarium Liber included pattern drills. Twentieth century technology has produced audio-visual aids, computors, language labs, but the direct methods seem new only because there has been no historical continuity. The natural method of the 19th century and the direct method of the 20th century were a reaction against 18th and 19th century emphasis on grammar and translation, just as the Renaissance emphasis on oral skills was a reaction against the emphasis on grammar and translation in the Middle Ages. Plus ça change....

By rejecting the recent past and by ignoring any earlier cycles, second language teachers have usually had a euphoric sense of release. The previous generations have failed but they would succeed. Let me quote from an annual report of the Manitoba Department of Education.

> "The good effect of the new course in French is very noticeable and the policy of requiring students to become acquainted with French as a living tongue and to use it in speech, as well as for reading, has already been amply justified. It is safe to say that within a year or two high school students on leaving school for business or the university will carry with them a real training in French which will prove vastly more useful to them than a mere grammar or reading course in that language could be."

Does this not have a modern ring to it? Yet it came from an annual report of 1920, almost half a century ago. The emphasis on the living language is not peculiar to our generation, nor is the optimism.

In my work for the Royal Commission I have been impressed with the crusading zeal of many language teachers for their own method. In a year they say, in a month, or even in a week my students respond and can do this and that. These may be results but are they to be attributed to the method or to the teacher? It has been said of the citizens of New England that they were so politically-minded they could make any constitution work. I suspect that some teachers can make any method work, and until we can attribute the results to the method rather than to the teacher or to a number of other possible variables, we do not really know what we are talking about. No method has been rigorously tested. If I had to make a choice among methods currently in use it could only be based on what I would arrogantly call common sense, meaning that it is as likely to be a prejudice as a rational judgment. This then brings up the question of research.

When I speak of research I am not thinking of investigation in the established disciplines, such as psychology, linguistics or literature, essential as such research is. I am thinking here of applied research in second language teaching: the developing and testing of various teaching methods and their adaptation to the different language milieux of Canada. Teaching methods involve such topics as the planning of courses of study for each grade, the preparation of text books and audio-visual aids, or the creation of in-service training for teachers. Yet these things are not well-developed in Canada.

There is a real ferment in second language teaching today in our country. We at the Royal Commission have had a difficult time even describing the provincial curricula, because they keep changing. But these changes are not based on patient and time-consuming appraisals of possible methods and then the careful preparation of the appropriate teaching aids. Provincial officials cannot wait, so they may adapt or merely adopt American or French programmes already neatly canned. They may have what is euphemistically called "experimental projects", but in education the experimental project of today is often the curriculum of tomorrow. This is because the people who devise and introduce the project become the experts with whom the Departments consult. Where can Departments of Education find experts who know the Canadian language milieu? Might they not reasonably be expected to look to the universities?

If there are no experts at the university, government departments have no choice but to import canned programmes from abroad. And, why have there been so few Canadian experts in the past? With some trepidation I would say because university professors of French or English have often been irresponsible. By this I mean that they have been interested in teaching a language merely as a preliminary to teaching the literature. Yet, most of the students who major or honor in a second language are going to be teachers. Who is taking the responsibility for teaching them how to teach a second language? Not the professors who complain.

University language departments should be interested in school programmes and in teaching methods. Maybe you will now agree that as a layman I am naive. I do realize, however, that curriculum research is very expensive and know, too, that such a research programme requires an elaborate apparatus. It is necessary to prepare and pretest the instruments themselves, to select

the samples, to isolate the complex variables so as to provide adequate controls, and so on.

Another important question: where is the money to come from? This is really quite simple: it must come from the university budgets or from the government. These institutions must be convinced that research on language teaching is a wise investment and today Canadian universities and governments are already half convinced. Every Provincial Government is spending a lot of money on second language programmes. The Federal Government is spending something like four million dollars this year on second-language teaching in the federal public service alone. If the Federal government can seriously consider spending two hundred million dollars on an intense neutron generator, it can surely be persuaded to provide a few million dollar crumbs for improving second-language teaching.

If I have begun by speaking of research, it is not because I want to see universities become research institutes. Universities are and should be teaching institutions and should be judged at least as much for their teaching as for their research. Here there have been many improvements in recent years. But in spite of the changes, I am still puzzled by the attitude which seems to me to be implicit in French or English departments in Canada where these are second languages.

Many, maybe most, university teachers in language departments do not think of themselves as language teachers. They want to teach French or English literature. Most of the members of these departments have to teach one or more introductory courses, that is, they have to teach the language skills. Consequently, they are frustrated because they feel that they are wasting their time on pronunciation or prepositions, instead of using their talents to develop literary style or literary criticism. They complain that students should learn the language skills before they leave high school since the role of the university is to develop intellect and esthetic judgment. In other words, I have the impression that language departments have a more acute case of the malady that all academics suffer from.

As academics we have an elitist approach to education. We may be willing to admit that all students should stay in school to the age of 16 or even 18 whatever their intellectual capacity, but we shudder at the idea of 50% or even 25% of high school graduates going on to university. Nevertheless, the fact is that today most high school graduates want to go to university, and most universities accept them. This means that French or English language departments will have to teach more and more freshmen each year whether they like it or not; and at the moment, that means that they have to teach the language skills. I do not wish to belittle the importance of intellectual or esthetic development: obviously, the sensitive few should be nurtured, but we cannot feed royal jelly to everybody.

Why then do students enroll in second language courses? Partly because we force them to do so by making a course in second language a prerequisite for many degrees. Why are such courses compulsory? I think we must admit that it is because of the long tradition that a cultivated gentleman should be acquainted with a second language. But today many scientists and even many social scientists no longer accept this Victorian version of the complete man. The tradition no longer seems relevant. In Canada, however, this long tradition has been bolstered by the feeling that a Canadian should know the second

language of his country.

As for the students themselves, my impression, which seems to be confirmed by the studies of the Royal Commission, is that most of them are more interested in developing the language skills than in studying the classics of the eighteenth century. Even many students who major or honor in the second language intend to teach the second language in the public schools. Let us hope they realize the importance to teachers of learning the language skills.

It therefore seems logical to me that second-language departments should admit that teaching the language skills is not a waste of time, not merely a drudgery which is an unfortunate and regrettable route to greater things. For both national and personal goals, the language skills are an end in themselves. Instead of complaining, language departments should accept and build on this new reality. And this acceptance should lead to changes, at least in the first year or two of language courses with an increased number of hours of instruction and much more emphasis on supervised practice in the language. Native speakers from the local community might relieve professors of much of this drill. Whatever the methods, I would like to see more relevance to the needs of the students. The real point is that skills can be taught and the challenge of teaching them can be fascinating. But language teachers must first convince themselves that teaching these skills is an important responsibility. I do not think any sacrifice of the elite is involved, the specialist in literature will certainly not suffer from a solid foundation in the language skills.

The question of student exchanges also seems relevant. And yet, how many students of French or English at the university level, are required to spend a year in a milieu of the language that they study is spoken? How many are provided with the opportunity? I can understand the administrative complications for language departments whose major or honor students all spend a year in a different university. But the benefit to the student is surely worth the effort. Perhaps a national body like the AUCC could administer much of such a program. In any event, student transfers are, I think, not beyond the capacity of human ingenuity.

The interests of the student body in second-language courses also raises the question of content. It seems to me that elementary university language courses should have almost wholly, or certainly predominantly, a Canadian content. One of the crucial problems in second-language teaching is motivation. Nobody teaches the second-language without putting it in a cultural context. Gardner and Lambert have even concluded that an identification with the culture is often the most effective incentive for learning a second-language. Now here in Canada we have an ideal situation. Public opinion and student opinion alike give value to learning the second-language because of the existence of millions of their compatriots who speak that language. But when you look at the course content of the freshmen courses, what do you see? My own experience is that I learned French by learning about taxis, cinemas and the Louvre in Paris, and I read French authors. I am convinced that French and English too, of course, for French-Canadians, would have far more relevance for our students if it was associated with a Canadian milieu and a Canadian culture.

In conclusion, let me repeat that I am sure that second-language teaching has vastly improved in Canada in recent years. The optimism of sec-

ond-language teachers is justified and this conference is in itself an example of enthusiasm. But universities are stable institutions which means that they have a lot of inertia and I am not convinced that either in research or language teaching, they have adjusted to what I think is a ne environment in this country. There is more interest in second-languages but at the same time this new interest stems from different motivations. I hope that at this conference we can keep teaching methods in proper perspective, remembering that how we teach languages should be determined by what we want to teach and why.

"Le Rôle de l'Université canadienne dans l'enseignement de l'anglais et du français comme langues secondes".

Monsieur Guy Plastre
Département de Linguistique
Université Laval

On a remis à chacun des participants à ce Colloque un document de travail sur l'enseignement de la langue seconde dans les universités et collèges du Canada[1]. Au cours de cet exposé liminaire, je voudrais seulement attirer votre attention sur certains points dominants qui ressortent de ce dossier.

PLACE DES ETUDES DE LANGUE SECONDE A L'UNIVERSITE

Les langues vivantes - autres que la langue maternelle - les plus généralement enseignées au Canada sont le français (langue seconde), l'allemand, l'espagnol et le russe qui sont les grandes langues de civilisation de notre époque. Si on partage le pays selon les deux grandes zones linguistiques, française et anglaise, on retrouve le français en tête de liste au Canada anglais et l'anglais au Canada français. Mais tandis qu'au Québec l'anglais, langue seconde, est une condition préalable à l'entrée à l'université et à la collation du premier grade, dans les provinces anglophones, s'il y a toujours une condition linguistique préalable il y a tendance à la disparition de l'étude des langues comme partie intégrante des programmes du premier grade. Même à la langue maternelle on n'accorde plus une position privilégiée: il se trouve des institutions universitaires où l'on peut obtenir un B.Sc. ou même un B.A. sans suivre aucun cours de langue, ni maternelle, ni classique, ni vivante.

Si l'anglais, au Canada français et le français, au Canada anglais, occupent la première place des enseignements linguistiques offerts, on ne peut pas affirmer qu'il y ait une relation d'effet à cause entre cet état de choses et le statut officiel de ces deux langues au Canada. Cette situation est en effet universelle dans le milieu tant universitaire que scolaire et ne tient pas nécessairement à la conjoncture historico-sociale qui prévaut en notre pays. Au surplus, si on cherche la place que ces études de langues secondes occupent dans les universités du Canada par une simple consultation des annuaires, on découvrira qu'il n'y a à peu près pas d'université, sauf les trois universités françaises du Québec, qui ont mis sur pied un Département d'anglais, langue seconde - ce qui est pourtant fréquent tant aux Etats-Unis qu'au Royaume-Uni. Nulle part ailleurs, il n'existe de départements pour encadrer et structurer officiellement l'enseignement de l'anglais comme langue seconde. Même les universités dites bilingues n'ont pas cru nécessaire d'établir un département d'études anglaises pour francophones; au moment de leur admission à l'université, les candidats de langue française auraient déjà suffisamment maîtrisé la langue anglaise pour être assimilés aux étudiants anglophones.

Quant à l'enseignement du français, langue seconde, la situation est légèrement meilleure, Peu d'établissements universitaires canadiens pourtant ont un département autonome de français. Tantôt cet enseignement se donne, avec l'espagnol et avec l'italien, dans un département de langues romanes;

---

1 Guy Plastre, L'Enseignement de la langue seconde dans les universités et collèges du Canada, Québec: Université Laval - AUCC, 1967, 115 p.

tantôt il loge, avec l'allemand à l'enseigne d'un département de langues modernes; tantôt même il est hébergé avec le latin et le grec ou n'importe laquelle langue étrangère vivante. Dans moins de 49% des universités canadiennes il y a un département de français. Et lorsque c'est le cas, on peut rarement en inférer une volonté de donner une importance particulière à cet enseignement puisque ce département est ordinairement sur le même pied que celui de l'allemand, du russe ou de toute autre langue enseignée. D'ailleurs, l'enseignement de l'allemand semble être sur un même pied d'égalité avec le français dans l'ensemble du Canada: 95.5% des institutions recensées ont des programmes d'études françaises et d'études germaniques.

Faut-il plutôt chercher du côté du corps professoral et des étudiants inscrits à ces cours un reflet du statut officiel de l'enseignement des langues secondes dans les universités et collèges du Canada? Il est vrai que le nombre des professeurs pourrait fournir quelques indications sur l'importance accordée par les autorités à ces disciplines. Malheureusement, trop de détails nous manquent pour établir une corrélation valide entre ce facteur et les autres données pertinentes qui nous permettraient de conclure dans un sens ou dans l'autre. Ne reste donc que le nombre d'étudiants inscrits aux cours de langues secondes pour juger de la place du français et de l'anglais, langues secondes, à l'université.

Brutalement une évidence s'impose: si l'on compare le nombre d'étudiants qui suivent des cours de langues secondes à la population totale des universités, il nous faut admettre que la langue seconde n'est pas l'enseignement le plus couru au Canada. Seulement 16.9% des étudiants universitaires reçoit un enseignement linguistique français et 4.3% de cette même population reçoit un enseignement de l'anglais, langue seconde. Le rôle de l'université et du collège dans la formation de Canadiens bilingues est donc plutôt discret.

Nous aurions aimé disposer du nombre des inscriptions aux cours de langues secondes, ventilées par facultés (arts - sciences - pédagogie - génie - commerce -...) et par année de cours. Malheureusement, à notre surprise, "no break down available" fut une réponse généralisée. Nous nous sommes donc rabattus, lorsque les données fournies s'y prêtaient, sur des statistiques globales pour les 1ère et 2e années d'une part, pour les 3e, 4e et 5e d'autre part. Il en ressort clairement que les élèves qui se spécialisent en langue seconde sont une infime proportion des "conscrits" du cours de base. Nos statistiques globales pour la troisième et la quatrième années indiquent une différence d'effectifs de 79.3% par rapport à la première et à la deuxième années prises en bloc, en 1962, et de 85.4% en 1967. Un doyen de faculté nous a même parlé de 87% de "généralistes" qui ne poussent pas leurs études françaises au-delà du minimum requis dans son institution. Font seuls figure d'exception les collèges Huron, Marianapolis, l'Université Memorial et le Collège Jean-de-Brébeuf. La plus grande stabilité des effectifs se rencontre au Royal Military College de Kingston.

A en juger par la place si peu privilégiée qu'occupent les langues secondes dans les enseignements dispensés par nos collèges et universités il manque à ces institutions la volonté collective de réclamer pour elles la responsabilité sociale de former une élite canadienne bilingue.

PROGRAMMES DU PREMIER GRADE

Les programmes approuvés pour l'enseignement des langues secondes

au niveau collégial (pré-grade) devraient nous éclairer plus que toute autre considération sur le rôle que les universités et collèges du Canada entendent jouer en matière de promotion du bilinguisme. Ils sont, en effet, la concrétisation des convictions profondes de l'Université quant à ses responsabilités envers la collectivité dont elle a épousé la cause culturelle et professionnelle. Ses activités d'enseignement et de recherche s'inscrivent toujours sous le signe d'une prise de conscience des besoins de son milieu naturel ainsi que d'une réponse tout à la fois éclairée par la sagesse séculaire dont elle est dépositaire et empreinte du dynamisme intellectuel qui est son caractère propre.

Nous avons tenté de faire l'analyse factorielle des programmes de langues secondes conduisant au premier grade en arts et en sciences[2], degrés les plus communs à travers le pays.

Reconnaissons que les universités anglophones du pays offrent, en général, un éventail de cours beaucoup plus imposant en études françaises que dans les autres langues vivantes ou même classiques.

Et dans ces études ce qui frappe, c'est la place faite à l'enseignement linguistique à côté de l'enseignement proprement littéraire: 75.5% des universités ont mis un entraînement linguistique au programme des premières années. Il arrive même qu'on multiplie les sections en première année pour répondre aux besoins divers de candidats qui ont reçu des formations très différentes en langue seconde et dont les études universitaires ont des buts différents: candidats en humanités mais qui ne se spécialisent pas en langue seconde, candidats en pédagogie, candidats en sciences pures, candidats en génie, spécialistes de la langue seconde, etc... Dalhousie et Western présentent une réponse particulièrement variée et réaliste à ces besoins différents de groupes différents. La moyenne nationale n'en reste pas moins de 2.5 cours seulement par institution. Soulignons toutefois à la décharge de nos universités, qu'un département de français ne croit plus dégénérer s'il s'abaisse même à jouer un rôle de suppléance en organisant des cours non crédités d'initiation à la langue pour vrais et faux débutants. Cette tendance se manifeste aussi dans les cours d'extension du soir et se dirige maintenant vers les cours d'été.

Cet entraînement linguistique est consenti non seulement aux candidats de première année de collège, mais aussi en deuxième année dans 77.5% des cas. La tendance est même d'instaurer des renseignements linguistiques plus poussés en troisième (56.8% des cas) et même en quatrième année (22.5% des cas) pour les "spécialistes" en français.

Mais en quoi consiste cet enseignement systématique de la langue à l'université? Une étude attentive des cours de langue aux programmes du premier grade montre que, en langue orale, un peu moins de 14% de nos institutions universitaires n'offrent qu'un programme minimum. Par contre, 22.4% ont un programme assez substantiel et 48.2% ont un enseignement élaboré. 10.3% des collèges et universités ont un programme embryonnaire dans la langue écrite, tandis que 21.4% ont un enseignement assez important et 51.7% ont un programme élaboré dans ce domaine. L'avantage que l'enseignement de la langue écrite marque sur l'enseignement de la langue orale est sans doute attribuable au fait

---

2 Nos données brutes pour les premiers grades en pédagogie, en génie et en commerce se sont refusées à toute interprétation valable.

que nous sommes au niveau universitaire et que seules les études d'une haute teneur intellectuelle y ont toujours eu droit de cité. Technique de communication, la parole - en langue seconde aussi bien qu'en langue maternelle - n'est pas encore acceptée sur le même pied que la langue écrite toute prête à déboucher, elle, sur la littérature[3]. Consentie à la masse des étudiants "généralistes" dont les intérêts se portent plutôt vers l'histoire, l'économie, la chimie, les mathématiques, etc., et que les soucis littéraires et culturels ne rongent pas, la langue orale occupe une place importante en première année, mais insignifiante en quatrième. 77.5% des universités offrent un enseignement de la langue orale, en première année, et 79% un enseignement de la langue écrite à ce niveau; les statistiques tombent à 3.4% en langue orale et 22.4% en langue écrite au niveau de la quatrième année.

Pourtant, nos correspondants ont presque tous été unanimes à déplorer le fait que même leurs bons sujets ne parviennent pas à parler couramment la langue de leur spécialisation à la fin de leurs cours de quatre ans. On nous a assuré qu'ils sont tout près de parler, mais il faudrait qu'ils séjournent dans le milieu où se parle la langue étudiée. Certains universitaires acceptent ce fait de bon coeur et disent que ce n'est pas à eux de former des bilingues; c'est à l'école élémentaire ou secondaire que cette tâche appartiendrait. A l'université, il n'y a place que pour des études sérieuses, hautement universitaires. D'autres, au contraire, cherchent à faire éclater les cadres encore trop étroits des structures régulières (6 à 10 heures hebdomadaires de français en tout) qui prévalent dans leur département en créant des échanges avec d'autres universités. Solution élégante mais aristocratique! Peu praticable à l'heure de la démocratisation de nos effectifs universitaires.

En fait, c'est la littérature qui prend le meilleur des énergies de nos départements de français et d'anglais. Mais quelle littérature? La littérature de l'Angleterre à l'exclusion de toutes les autres également d'expression anglaise? Aussi, après avoir interrogé les programmes du premier grade sur la place faite à la langue orale, on a sondé les reins et les coeurs - l'image n'est pas trop forte - pour déterminer la place que ces mêmes programmes font à la littérature "indigène" d'expression française et d'expression anglaise.

A l'échelle nationale, 69% de nos universités et collèges font une place aux études canadiennes-françaises et 72.8% de ces mêmes institutions ont inscrit au programme du baccalauréat des cours sur la littérature canadienne-anglaise. Il n'y a toutefois que deux institutions à ce niveau, qui ont jugé bon de proposer officiellement à leurs étudiants des cours comparatifs sur les deux littératures du Canada.

En littérature canadienne-française, cela va d'une petite place faite à une ou deux oeuvres canadiennes dans un panorama général de la littérature d'expression française, jusqu'à un programme élaboré de cours pouvant même former un programme autonome. L'écart des moyennes individuelles va de 5% à 40% des cours de littérature française. Dans la majorité des cas, cela veut cependant dire un seul cours consacré à la littérature franco-canadienne,

---

3 L'étude de la littérature orale est d'ailleurs un phénomène très éloigné des préoccupations de nos départements de langues tant maternelles que secondes - abandonnée volontiers plutôt aux anthropologues que les curiosités folkloriques passionnent.

cours qui prend d'autant plus d'importance que le programme d'études littéraires françaises n'est pas trop élaboré. Dans l'ensemble des universités, la place moyenne des lettres canadiennes-françaises est de 15.4% du programme d'études littéraires. Statut excessif?

En lettres anglaises, la situation se présente à peu près de la même façon, à première vue: L'écart des moyennes individuelles va de 1% à 40%. La place moyenne des études littéraires canadiennes-anglaises dans l'ensemble des programmes d'anglais de toutes les universités n'est toutefois que de 7.3%. L'étude de notre littérature cède presque partout le pas à l'étude des lettres américaines ou du Commonwealth, quand elles n'en sont pas qu'une sorte d'appendice comme les varia à la fin d'un ordre du jour déjà bien lourd et qu'on liquide en vitesse avant de lever la séance.

Qu'on n'aille donc pas accuser de chauvinisme les universités et collèges du Canada. Dans leurs soucis culturels désintéressés, nos institutions supérieures font plutôt preuve d'un manque d'incarnation dans la réalité canadienne qu'elles habitent et, aussi paradoxalement que cela puisse paraître, d'un humanisme dangereusement anémique. La culture canadienne et les lettres canadiennes n'existent-elles pas?

Au niveau des études du premier grade, il n'y a que deux institutions qui échappent, jusqu'à un certain point, à notre reproche: Sherbrooke, qui a un programme de littérature comparée bien accordé avec le milieu canadien que cette université s'est donné pour mission d'assumer, et Moncton qui a un programme d'études acadiennes assez élaboré. Si la licence ès lettres de Montréal et de Laval est un diplôme du premier grade, alors il faut avouer que ces deux universités francophones aussi font une place à la culture canadienne-française dans leur programme. Si la licence est plutôt l'équivalent d'une maîtrise ès arts, alors même Montréal et Laval n'échappent pas au reproche de ne pas être, au niveau pré-grade, accordés à leur milieu.

Si, délaissant les perspectives d'ensemble des quatre années d'études du baccalauréat, on ne s'arrête qu'à la première année - année dans laquelle se rencontre la masse des étudiants qui ne prétendent à aucune spécialisation en langue seconde -, on aura peut-être une meilleure chance de découvrir la réponse officieuse des universités et collèges du Canada au grand problème qui incite à s'interroger les plus réalistes de nos penseurs tout autant que nos hommes politiques: quel rôle jouent les institutions supérieures dans la formation de l'élite bilingue dont a un absolu besoin la communauté bi-culturelle canadienne?

Si on dresse la liste des manuels prescrits et des oeuvres au programme, un fait s'impose: la grande dispersion des titres retenus. Sur une possibilité de 21 options, 1 seul titre revient 5 fois, 3 titres reviennent 3 fois, 9 titres reviennent 2 fois; 91% des titres ne se présentent qu'une seule fois. Sans doute, outre ces textes nommément prescrits et qui figurent à l'annuaire, d'autres seront-ils touchés en classe et la cohésion des divers programmes est-elle beaucoup plus grande en fait qu'il n'apparaît ici, du moins en littérature.

Quant à la répartition des oeuvres littéraires intégrales entre les grandes époques littéraires, 55% appartiennent à la littérature contemporaine; 26% sont des oeuvres de l'époque romantique; 18%, de l'époque classique; 1%, des autres époques. Qu'on donne la priorité à la littérature contemporaine,

voilà qui est sage, mais 56%, est-ce suffisant? Si on pense que ces études sont imposées à des étudiants dont la grande majorité ne veut pas se spécialiser en français, malgré tout le respect et l'admiration que j'ai pour les auteurs du Grand siècle, les oeuvres de l'époque classique me semblent peu susceptibles d'enthousiasmer nos "généralistes" bien loin de la sensibilité et de la langue d'un Corneille, d'un Racine, d'un Bossuet...

La répartition entre les divers genres littéraires donne la prééminence au roman (45.4%) suivi de près par le théâtre (36.3%), genre littéraire qui débouche naturellement sur la langue orale. Contes et nouvelles ainsi que poésie sont sur le même pied avec 3.6%. Autres genres 11%. Pourtant il eut été intéressant que cette dernière catégorie ait un plus haut pourcentage étant donné la variété des clientèles à servir: futurs hommes de sciences, futurs sociologues, futurs commerçants, etc... Pourquoi ne pas proposer aussi des textes qui touchent à des disciplines autres que la littérature proprement dite? Pourquoi, à de futurs historiens, ne proposera-t-on des textes d'historiens français? Pourquoi à de futurs scientifiques, ne fait-on pas l'explication à partir d'un recueil de textes où il soit aussi question de chimie, de biologie? Ces textes-là, bien choisis, peuvent servir à l'apprentissage linguistique à l'égal des oeuvres littéraires. L'orientation nous semble trop exclusivement littéraire, au sens strict du mot.

Une seule surprise véritable. La proportion d'oeuvres canadiennes en première année est d'un peu moins de 10%, ce qui paraîtra très élevé si l'on pense à la place des études canadiennes dans l'ensemble des programmes de langues secondes à l'université et au collège. Pourtant, au point de vue cadre de référence et contexte de structuration de l'apprentissage du français en milieu canadien, cela nous semble un haut indice d'aliénation.

S'il est normal que l'étudiant anglophone n'arrive pas souvent à parler français après son seul cours de base, on s'attend à ce que l'apprentissage d'une nouvelle culture, elle, ait été amorcée. Si la culture est "ce qui reste quand on a tout oublié", que restera-t-il aux étudiants canadiens après qu'ils auront oublié, par désaccoutumance autant que par manque d'apprentissage authentique, les notions de français qu'on a essayé de leur inculquer en première année générale? Au fond, la question qui se pose en saine pédagogie linguistique - et que la conjoncture politique canadienne rend encore plus d'actualité -, la question est de savoir si en créant un cadre socio-culturel pour l'apprentissage de la langue seconde dans les universités et collèges canadiens on a pris en considération la pertinence de ce cadre.

Si les étudiants de telle institution inscrits en French 100 n'entrevoient aucune possibilité d'utiliser un jour la langue française qu'on leur inflige, s'ils ne savent pas qu'au Québec on parle le même français qu'en France, et en Suisse et en Belgique aussi, s'ils ne se sont jamais rendu compte que ce français qu'on leur enseigne est une des deux langues officielles de leur pays et que cela implique des conséquences pratiques pour chacun d'eux, à titre personnel, si on ne les aide pas à pénétrer l'héritage culturel des habitants de cette province "pas comme les autres" et de tout le Canada français tissé sur l'autre qui est le leur, il ne faut pas se scandaliser que le français reste pour eux une langue "étrangère", au même titre (et peut-être même plus) que l'ukrainien, le japonais ou l'hébreu, et les ennuie profondément.

Le professeur St-Pierre, de St-Jean, a démontré en 1963,[4] que le cadre socio-culturel des études anglaises proposées aux jeunes canadiens-français des collèges classiques du Québec, était des plus aliénés à la réalité anglo-canadienne. Afin d'établir le cadre de référence socio-culturelle dans lequel s'inscrivent nos cours de français, langue seconde, nous avons fait, à notre tour l'analyse factorielle des programmes officiels de français de première année, les seuls proposés au commun des étudiants canadiens anglophones. Pour ce faire, nous avons établi la liste de tous les cours offerts à ce niveau dans chaque institution et analysé leur contenu linguistique, littéraire et culturel (au sens anthropologique du terme) d'après la description "officielle" qui apparaît aux annuaires des universités et collèges et après consultation des textes ou manuels prescrits.

En général, les méthodes publiées aux Etats-Unis (52% de celles adoptées en première année) sont l'oeuvre de spécialistes soit français, soit américains, soit même britanniques. Leur orientation générale et leur contenu culturel est nettement "français de France". On chercherait en vain, dans ces manuels, quelques allusions au fait franco-canadien.[5] Le vocabulaire des mesures, les exercices structuraux, les dialogues, les thèmes et versions, les lectures, tout parle de la France, jusqu'aux illustrations géographiques, historiques ou folkloriques. Les anthologies de textes littéraires n'échappent pas à la règle. Quant aux manuels d'origine britannique (à peine 10%), ils n'ont d'yeux et de langue que pour le continent, eux aussi.

Les manuels de langue importés de France (un peu plus de 15% des titres recensés) sont encore plus ostensiblement français. Même la méthode Mauger dite de l'Alliance française qui met pourtant en scène M. Vincent, journaliste canadien et sa famille, n'a pas su échapper au piège d'en faire un authentique Français de France vivant à Montréal, dans un cadre de vie typiquement européen. Mais peut-on faire à la France un grief sérieux de son impérialisme culturel? Le monde francophone c'est d'abord elle.

Il n'en va pas de même des ouvrages linguistiques composés par des canadiens et parus au Canada (environ 21% des manuels au programme de première année). Pour ne parler que des volumes d'O'Brien & Lafrance, et de ceux de Greene, destinés aux écoles et universités du Manitoba, comment expliquer, par exemple, sinon par un parti-pris d'aliénation, qu'on n'y fasse aucune allusion, nous ne disons pas à la culture française du Québec, mais au propre milieu français du Manitoba? Le Français vivant de Stock et Jeanneret, du moins dans l'édition dont nous disposons à Laval, ouvre sur une carte de l'hexagone français et malgré certaines références au Canada - ordinairement pour établir une comparaison entre la "nouvelle" et l'"ancienne" France -, cet ouvrage reste nettement d'orientation française. L'analyse statistique qu'en a faite

---

4 Gaston St-Pierre, "Enquête sur l'enseignement de l'anglais à titre de langue seconde au niveau secondaire dans la province de Québec", communication présentée le 15 juin 1963 au Congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique, à Québec.

5 On y pourchasserait également en vain des allusions au fait franco-américain ou louisianais. Les références au reste de la francophonie ne sont guère plus significatives, quand il s'en trouve.

Mme Fohy - St-Hilaire pour le compte de la Commission Dunton-Laurendeau[6] nous laisse même voir que le monde anglo-saxon (Etats-Unis et Angleterre) y est quantitativement aussi présente que le Canada français.

Il faut se rendre à l'évidence: les études françaises proposées aux jeunes Canadiens-Anglais sont des études "étrangères". L'humanisme nous fait sans doute un devoir de ne pas enseigner une langue dialectale et une littérature exclusivement régionale (périphérique, si l'on préfère), mais de là à ne prendre pour cadre de référence presque exclusif que la France (quand ce n'est pas la seule ville de Paris), c'est faire bon marché d'une large part de la culture française vivante qui est celle d'une partie du Canada. La francophonie dont parlait le président-poète Léopold Senghor, ce n'est pas que la France métropolitaine; c'est tout le monde français. Or le Canada en est!

La conclusion s'impose! Malgré les prises de position officielles de quelques rares universités qui ont clairement défini leur mission culturelle auprès d'un Canada bilingue et biculturel, au niveau des études qui mènent au premier grade, former des Canadiens bilingues -- avec toutes les implications d'ordre pratique que cette politique peut signifier -- n'est pas vraiment encore à l'ordre du jour des universités et collèges du Canada. Cela est peut-être normal. Cela est peut-être même souhaitable. Nous laissons aux distingués participants de ce Colloque de juger de la situation au niveau des études conduisant au premier grade.

LES PROGRAMMES D'ETUDES SUPERIEURES

Qu'en est-il au niveau des études post-grade?

Sur 58 institutions dites d'enseignement supérieur, plus de la moitié n'offrent pas encore de cours postérieurs à ceux du premier grade. Nous avons soumis au même type d'analyse les programmes d'études des 24 universités qui fonctionnent au niveau des études supérieures en langue et littérature des deux domaines français et anglais.

Quant à la langue orale, on constate que 20% de ces institutions offrent à leurs gradués qui veulent pousser leur spécialisation en langue seconde des cours supérieurs de français et 12.5% des cours anglais. Quant à la langue écrite, 54.1% offrent des cours de français et 12.5% des cours d'anglais. A notre grande surprise, pourtant, nous avons constaté qu'une institution anglophone ne préparant pas aux grades supérieurs en anglais, langue maternelle, avait pourtant développé un programme de maîtrise en français, langue seconde.

La différence entre le contenu linguistique des programmes d'études françaises, langue seconde et d'études anglaises, langue seconde, s'explique de plusieurs façons. Peu d'universités anglophones, même au niveau prégrade, sont entrées dans le champ de l'anglais, langue seconde, et celles qui y opèrent, de leur aveu même, tendent à traiter leurs étudiants, à ce niveau, comme des anglophones. Laval et Montréal font d'ailleurs la même chose avec les candidats non-francophones qui s'y inscrivent en vue du doctorat en français. De plus, pour les besoins personnels très variables des candidats aux

---

6 Rapport Roy - Fohy-St-Hilaire, Projet interne No 5, Div. V111-C, août 1966.

grades supérieurs, un département peut toujours faire appel à un cours de premier cycle d'études universitaires ou à un enseignement individualisé (en laboratoire, avec machine à apprendre, etc.).

L'absence presque généralisée de programmes en langue orale pourrait s'expliquer en disant qu'on exige une parfaite (!) maîtrise de la parole à l'admission. Or, on avoue que les jeunes gradués spécialisés en langue seconde qui sortent de nos universités et collèges avec un baccalauréat ou une licence en langues et lettres modernes ne parlent pas nécessairement couramment la langue de leur spécialité. Il faut donc croire que cet aspect n'est pas jugé essentiel par nos institutions universitaires. Exceptions, sans doute, Carleton et Laval qui ont, en français, au niveau de la maîtrise un programme des plus élaborés conçu spécialement pour non-francophones. Ailleurs, quand on y tient absolument, on se rabat sur l'exigence d'un séjour "à l'étranger" dans une institution de langue française.

Si on enseigne peu la langue, à ce niveau, on en parle toutefois beaucoup plus. Toutes les universités, à quelques exceptions près, ont inscrit à leur programme au moins un cours de philologie - seul enseignement linguistique longtemps considéré comme universitaire - à l'exemple des meilleures universités européennes qui sert indistinctement aux candidats du baccalauréat spécialisé (honours) et à ceux qui préparent la maîtrise et le doctorat, selon leur dossier scolaire. On voit même, d'année en année, s'organiser de nouveaux enseignements de la linguistique proprement dite. A Simon Fraser, ce sont d'ailleurs les seules études proprement supérieures que l'on propose aux gradués en langues modernes; le programme de linguistique française s'y compare très bien avec celui d'universités francophones comme Laval et Montréal.

En littérature, 58.7% des 24 institutions canadiennes qui ont des programmes d'études supérieures en français et en anglais ont inscrit à l'horaire des cours de littérature canadienne-française et 79.2%, des cours de littérature canadienne-anglaise. Seulement une université propose nommément à ses candidats aux grades supérieurs une étude comparative des deux littératures canadiennes. Ce programme unique comporte tant des cours réguliers sur la littérature britannique, française, américaine et canadienne, que des études comparatives. Il vise à "former des diplômés, qui en plus d'être bilingues et d'avoir acquis une culture littéraire générale étendue auront véritablement approfondi les deux traditions littéraires du Canada"[7]. Eu égard à nos remarques faites en marge de l'orientation socio-culturelle des cours du premier grade, ce programme d'études supérieures, en lettres, nous semble nettement déboucher sur un authentique humanisme incarné dans les valeurs proprement canadiennes.

Evidemment, ce que les programmes ne réflètent pas par l'énumération des cours qu'ils comportent, ce sont les recherches qui se poursuivent par les candidats et qui sont, somme toute l'essentiel à ce niveau. Comment toutefois croire que des candidats choisiront de tels sujets s'ils n'y ont pas d'abord été initiés en classe, s'ils n'y ont pas été attirés par leurs études antérieures, s'ils ne se trouvent pas au sein du corps professoral de l'institution des professeurs déjà spécialisés dans les littératures du Canada? A Laval, par exemple, avant que l'enseignement de la littérature canadienne-française ne soit systématiquement organisé, au doctorat comme à la maîtrise, sur

---

7 Université de Sherbrooke, Département d'anglais, Programme d'études 1967-68, p.1.

quelque 197 thèses déposées, en français (langue maternelle aussi bien que langue seconde), on ne rencontre pas plus de 64 recherches sur des sujets canadiens. Depuis 1963, on compte déjà 41 sujets déposés ou en préparation.

Quant aux autres gradués qui poursuivent des études supérieures dans les universités et collèges canadiens, à parcourir les programmes d'études dans les divers annuaires, on se rend bien compte que la question linguistique ne fait jamais fonction de trouble-fête. La langue maternelle ne figure jamais à l'horaire, la langue seconde non plus.

Il est évidemment dans la tradition universitaire européenne d'exiger à la maîtrise et au doctorat la connaissance d'une deuxième ou même d'une troisième langue. Au Canada, il est bien rare qu'on exige trois langues. Il est même fréquent qu'on n'en exige aucune ou qu'on laisse à la discrétion du directeur de recherche (ou patron de thèse) toute exigence linguistique. En sciences et en langues classiques, on se porte d'ordinaire vers l'allemand. A Acadia, exception nationale, on exige de tous les candidats au titre de M.Sc. la connaissance de l'allemand et du français. En Alberta, les candidats en mathématiques sont orientés vers le français; ils le sont aussi à Carleton, en biologie, en chimie, et en sciences politiques. A Dalhousie on recommande le français pour les étudiants en chimie, à McGill, en biochimie et à Laval pour tous les sujets. A Memorial le français est de rigueur en géologie, et à Windsor, il l'est en mathématiques, tandis qu'à Montréal, Ottawa et Sherbrooke il est exigé pour toutes les disciplines. Ailleurs, il est à option, sur un pied d'égalité théorique avec toute langue autre que la langue maternelle, vivante ou classique. Dans tous les cas, il s'agit d'une connaissance passive seulement. D'ailleurs, presque partout, un candidat non anglophone peut se faire relever d'une telle exigence, si elle existe, en invoquant la connaissance de sa langue maternelle, quelle qu'elle soit. La pratique en est même courante dans l'Ouest canadien à l'admission à l'université où les canadiens-ukrainiens peuvent faire valoir la connaissance de leur langue familiale pour être dispensés de tout autre condition linguistique préalable.

L'université canadienne, à l'examen de ses programmes d'études supérieures, ne croit donc pas - à ce niveau - avoir d'autres responsabilités que de former des spécialistes compétents dans leur domaine propre. La contexture du milieu précis où elle oeuvre ne semble pas avoir beaucoup influencé sa façon d'agir, du moins au point de vue linguistique et culturel, le seul qui nous intéresse présentement.

LES ETUDES CANADIENNES

Une fois lancé sur la voie de l'incarnation des humanités françaises et anglaises dans la réalité canadienne, il nous a semblé intéressant de voir ce que nos universités, si elles savaient s'affranchir un peu plus des cloisons de facultés et des carcans de départements, auraient en fait à offrir aux Canadiens qui voudraient approfondir le double héritage culturel qui moule notre civilisation, tant au niveau des études collégiennes qu'au niveau supérieur. On a donc recensé les cours en anthropologie (sociologie, ethnographie, folklore, etc.), en beaux-arts (histoire de la peinture, musique, ethno-musicologie, danse populaire et chanson...) en économie, en géographie, en histoire, en sciences politiques, en linguistique et en littérature ayant pour objet propre une matière canadienne, d'après le sommaire des cours qui figurent aux annuaires dépouillés. La moisson est plus riche qu'on ne penserait d'abord.

En anthropologie, 21 universités offrent des cours qui traitent de l'homme canadien: 17 cours ont une orientation exclusivement canadienne-française, 33 autres parlent de sociologie canadienne-anglaise, quelques-uns de ceux-ci faisant d'ailleurs une place à l'étude du type canadien-français. Remarquons que sur les 17 cours d'études canadiennes-françaises en anthropologie, 14 sont donnés à Laval, soit à la Faculté des sciences sociales, soit en lettres au Département d'études canadiennes. Les 3 autres cours se donnent à McGill où ils s'inscrivent dans le programme d'études et de recherches sur le Canada français inauguré en 1963.

Dans le domaine des beaux-arts, il semble qu'on s'interroge assez peu sur l'histoire, l'évolution, la signification profonde de la peinture, de la musique, de la danse et de la chanson par rapport au milieu canadien. Cinq universités seulement ont inscrit des cours qui tombent sous ce chef. Encore une fois, Laval a la part du lion avec ses 8 cours sur les arts populaires traditionnels du Canada français.

En économie nous avons dénombré 40 institutions où il est traité du système économique canadien et des problèmes économiques propres à notre pays. L'écart de 80 à 1 en faveur d'une matière non orientée vers le Canada français correspond sans doute à la faiblesse de l'économie canadienne-française. Reflet ou cause?...

Les études de géographie du Canada nous semblent mieux équilibrées dans nos universités et collèges: nous avons relevé 63 intitulés de cours dans les annuaires de 31 institutions différentes, dont 51 portent sur l'ensemble du Canada et 21 sur le Canada français. Il convient sans doute de souligner ici l'existence à Laval d'un Centre d'études nordiques. Ce Centre a été créé en 1961, grâce à une subvention du Gouvernement du Québec, en vue de promouvoir la recherche globale, d'expression française, portant sur les régions du Nord de la Province (Ungava et branche méridionale du Nouveau-Québec) et la diffusion des résultats obtenus par ses services d'édition, de documentation et d'information. Le caractère propre de ce Centre est d'être interdisciplinaire et de se consacrer exclusivement à la recherche.

L'histoire du Canada occupe la première place dans les études canadiennes. Toutes les institutions l'ont inscrite à leur programme: 267 cours traitent du Canada dans son ensemble, le Canada français y inclus; 46 traitent explicitement du seul Canada français (moyenne de 5.9 intitulés par institutions). Par ordre décroissant, les programmes les plus élaborés en histoire du Canada se trouvent à Toronto (17 cours), à McGill et à Montréal (16 cours), en Alberta (15 cours), en Manitoba (13 cours) à R.M.C. et St.John's (10 cours)..

Les sciences politiques sont également bien représentées dans notre inventaire: 47 institutions, 138 cours en tout. Evidemment, les sciences politiques relèvent de la civilisation "anglaise" au pays. McGill, Queen's et Waterloo sont les seules universités à se pencher explicitement sur la politique canadienne française dans des cours consacrés exclusivement aux institutions gouvernementales québécoises. Ailleurs, cette étude est comprise dans des cours généraux de sciences politiques canadiennes ou d'histoire des institutions politiques du Canada.

Si l'anglais et le français s'enseignent pratiquement partout, si la linguistique s'enseigne dans 32 établissements scolaires, nous n'avons trouvé aucun intitulé de cours nous laissant supposer que l'on étudie quelque part

le parler anglais au Canada. Sans doute, l'anglo-canadien fait-il l'objet de recherches et de thèses, mais il nous semble honteux qu'aucun enseignement ne touche l'étude scientifique des problèmes de l'anglais au Canada. Le parler français au Canada est plus heureux, en ce sens, puisque 6 institutions offrent des cours qui portent sur sa description et son étude scientifique. Quelle que soit l'opinion que l'on se fasse de ces parlers canadiens par rapport à la norme internationale, il n'y a aucune raison, nous semble-t-il, pour qu'ils ne soient pas l'objet de notre étude au même titre que tout autre produit de l'Homme, surtout s'il s'agit de l'Homme canadien. C'est au prix de telles études seulement que le peuple canadien pourra trouver son identité propre.

Nous ne reviendrons pas sur l'enseignement des lettres canadiennes sinon pour souligner la disproportion des études littéraires canadiennes-françaises par rapport aux études littéraires canadiennes-anglaises. Les remarques faites au regard de l'étude scientifique du parler propre aux Canadiens des deux cultures de base de ce pays, valent pour l'étude des lettres canadiennes. Ma coupe est petite, mais je bois dans ma coupe, écrivait le poète. Notre littérature a beau n'être que marginale par rapport à la littérature française et à la littérature anglaise (production britannique et production américaine), son étude sur les plans tant esthétique que sociologique n'a pas à chercher de justification pour trouver droit de cité - et comme citoyen de la première classe - dans nos programmes d'études canadiennes. Ou alors, c'est à désespérer de l'humanisme canadien.

Au total, nous avons dénombré 884 intitulés de cours traitant expressément de la civilisation et de la culture canadiennes. De nos fastidieuses "fouilles" dans les annuaires des universités et collèges canadiens, nous avons gardé la ferme conviction que la part des études canadiennes dans l'ensemble des programmes est très mince. En soutenant que le paysage universitaire n'offre, chez nul autre peuple civilisé, un tel aspect de désolation en matière nationale, nous ne croyons pas exagérer. Pas surprenant que notre pays soit sous-développé culturellement. Sans aller jusqu'à parler de la trahison de l'intelligentsia canadienne, nous déplorons en matière d'humanités canadiennes, une démission de nos universités et collèges. Le peuple canadien se cherche; sa personnalité ne sera vraiment en voie de développement que le jour où ses institutions supérieures se seront guéries, du moins dans le domaine des humanités, de leur aliénation au monde dans lequel elles vivent.

LA FORMATION DES MAITRES DE LANGUES SECONDES

L'université canadienne ne semble pas se tenir responsable de la formation de Canadiens bilingues. Elle conçoit sa mission en termes moins pragmatiques, plus universels.

Si, en effet, on considère la capacité de s'exprimer couramment dans les deux langues, française et anglaise, comme une exigence fondamentale de la vie en société au Canada, comme la lecture, l'écriture, le calcul, le civisme et la morale, alors c'est à l'école primaire et à l'école secondaire qu'il appartient d'assurer aux citoyens du Canada la formation bilinque dont ils ont besoin. Ce que nos Ministères provinciaux d'éducation semblent avoir compris, puisqu'ils ont introduit le français dans toutes les écoles secondaires et permis, sinon requis, son enseignement au niveau élémentaire. En corollaire, il découle que le pays a un urgent besoin de programmes bien établis, de manuels parfaitement adaptés à la situation nationale, de maîtres entraînés à la pédagogie des langues secondes.

Quelle part prend l'université à la formation de ces maîtres compétents? Quel rôle entend-elle jouer dans l'initiation de ses propres gradués aux méthodes les plus rentables de l'instruction linguistique en langue seconde? Quelle fonction assume-t-elle dans le recyclage des enseignants déjà en exercice? Car c'est une chose d'enseigner la langue, c'en est une autre d'enseigner à enseigner la langue. Quels efforts font nos universités dans le domaine de la linguistique générale et appliquée, dans celui de la psycho-pédagogie des langues secondes au niveau élémentaire ou secondaire, ainsi que dans le domaine de l'éducation des adultes?

Seulement 7 universités canadiennes avaient un département de linguistique en 1966. Néanmoins, 58.6% des institutions offraient un certain nombre de cours en linguistique générale, linguistique anglaise et/ou romane. Peu de linguistique appliquée, toutefois: 10% seulement de nos institutions offrent un programme embryonnaire au futur enseignant et 13.8%, un programme authentique de connaissances scientifiques en linguistique. Si ce n'est pas là, de la part de l'université canadienne, à l'échelle nationale, une sorte d'amateurisme en matière de formation des maîtres de langues secondes, qu'est-ce donc alors? Un véritable dilettantisme qui permet de se donner bonne conscience tout en ne prenant pas résolument ses responsabilités en main!

Si à Montréal et à Laval, depuis une quinzaine d'années, un programme sérieux de linguistique a pu être structuré, c'est qu'on y a mis le prix en créant un département autonome. Du côté des universités anglaises, hélas, le premier programme organique conduisant à un diplôme ne date que de 1963 (Alberta) - encore faut-il attendre 1966 pour que naisse enfin le premier véritable département de linguistique au Canada anglais (Victoria, B.C.). Pays bilingue, le Canada! Il a fallu attendre jusqu'au printemps dernier pour voir enfin naître un premier Centre de recherches sur le bilinguisme; et encore, c'est avec l'aide de capitaux étrangers qu'il a pu voir le jour...

Comment ne pas conclure à l'inertie de nos universités? En fait, l'initiative la plus heureuse en ce domaine, ces dernières années, relève d'un Ministère provincial de l'éducation, je veux parler du Modern Language Centre dont l'Ontario Institute for Studies in Education a proposé la création à l'Ontario College of Education de Toronto.

Au moins, se prend-on à souhaiter, les universités doivent assurer un entraînement convenable en psycho-pédagogie. Hélas, la didactique linguistique est le parent pauvre de toutes nos facultés, collèges et départements des sciences de l'éducation. A peine 46.2% des institutions canadiennes offrent-elles quelque chose dans ce domaine. Et ce quelque chose se limite ordinairement (31% des cas) au traditionnel cours en "curriculum and methods". Font seule exception, les programmes élaborés que proposent Laval et Western. Ce club select devrait s'enrichir sous peu d'un nouveau membre: le MacDonald College de McGill. Trois centres de didactique des langues secondes pour une opération nationale de formation des maîtres, c'est bien peu! C'est trop peu pour que l'on se retienne de conclure encore ici à l'inertie du monde universitaire. Souffrir ainsi d'inertie, partout à la fois, cela touche à l'inconscience ou à la démission.

LA FORMATION DE TRADUCTEURS ET D'INTERPRETES PROFESSIONNELS

A défaut de former des universitaires bilingues, à défaut de présenter la culture de l'autre groupe avec autant de soins que la culture bri-

tannique, américaine, française, gréco-romaine, etc., à défaut de former, en nombre suffisant, des maîtres capables de rendre effectivement bilingue la masse des écoliers canadiens, les universités et collèges forment-ils au moins des professionnels de la traduction et de l'interprétation capables de servir de médiateurs entre les deux groupes ethniques francophones et anglophones? S'il est utopique de vouloir rendre le pays entier bilingue, il faut de toute nécessité, politique autant qu'économique et sociale, fournir au Canada des moyens de remplacer la communication directe: la traduction, l'interprétation simultanée.

Dans ce domaine de la formation professionnelle de traducteurs et d'interprètes, oeuvrent trois centres universitaires seulement: Montréal, McGill et Ottawa. A McGill, on déclare sans ambages son insatisfaction des résultats obtenus. A Ottawa, c'est le baccalauréat ès arts avec spécialisation en anglais et français qui tient lieu de diplôme de traduction. Seule l'Université de Montréal offre donc un authentique degré universitaire en traduction.

Il est vrai qu'un étudiant qui s'est spécialisé en français et en anglais, soit par une licence bilingue à Laval, soit par un baccalauréat à double spécialisation à Toronto, à Victoria, à Queen's et qui a de facto atteint un authentique degré de bilinguisme, peut prétendre à faire de la traduction--encore que la possession de deux langues n'implique pas nécessairement l'aptitude à passer de l'une à l'autre avec souplesse, élégance, rapidité, et correction. Traduire, passer d'une langue à l'autre, c'est un processus qui relève à la fois de l'art et de la technique. Disposition linguistique complexe, cette capacité de transposer en un code d'arrivée ce qui a d'abord été conçu et exprimé en un code départ complètement opposé quant à ses tendances et proccupations présuppose la maîtrise de mécanismes secondaires qui n'ont rien à voir avec les quatre automatismes de base (compréhension auditive, expression orale, lecture, écriture) même poussée à la pointe du raffinement qui est affaire de stylistique interne. Traduire, c'est comparer, ce qui est affaire de stylistique externe, différentielle.

On nous dira que malgré l'accent mis de plus en plus sur la langue orale en première année (au cours de base), il n'en reste pas moins qu'aux cours avancés (senior courses, honours courses) et supérieurs (graduate courses) on pratique encore beaucoup les thèmes et versions et que, en maints endroits, même en première année on tâte encore de la traduction.

Il ne nous appartient pas d'ouvrir ici le débat sur la place de la traduction dans un programme "universitaire" de formation linguistique. Qu'il nous suffise de constater que, à tort ou à raison, la traduction reste un exercice didactique privilégié, avec l'explication de textes, pour l'apprentissage de la langue écrite dans les universités et collèges du Canada. Faut-il pour autant parler de formation professionnelle donnée aux étudiants? Ces cours dits de traduction sont bien plus des exercices pratiques de langues qu'une initiation systématique à la théorie de la traduction. L'équivoque de la situation ne saute peut-être pas toujours aux yeux et cela donne sans doute souvent le change aux employeurs qui sacreront traducteur, voir même interprète, le bachelier bilingue dont le dossier scolaire portera mention de cours de traduction. La formation occasionnelle, presque par hasard, de traducteurs n'est toutefois pas sujet dont nos universités puissent se féliciter.

Il se donne sûrement des cours pour traducteurs ailleurs, mais cet

ailleurs est hors du contrôle de l'université. Et l'on peut se demander si la profession est suffisamment organisée pour surveiller efficacement la formation de ses membres et dénoncer le charlatanisme, l'amateurisme -- à moins que ce ne soit de l'opportunisme -- de certaines écoles privées de l'improvisation dangereuse de certains "professionnels" autodidactes.

CONCLUSION

L'enseignement de la langue seconde n'occupe pas, en général, dans les universités du Canada, la place primordiale qu'elle devrait avoir à côté de la langue maternelle.

Les programmes du premier grade, tant pour les "spécialistes" de la langue seconde que pour les autres candidats en général, sont d'orientation socio-culturelle nettement française et/ou britannique. Les études canadiennes sont peu développées, mal balancées, pratiquement inorganisées... On enseigne la langue seconde dans un but purement culturel, comme on enseigne le vieil islandais ou le portugais, et non pas comme une langue formée de notre substance socio-culturelle propre.

Les études supérieures sont peu développées à l'échelle du pays, et la même aliénation de la réalité canadienne se manifeste clairement là comme au niveau du premier grade.

La formation professionnelle des maîtres de langues secondes, comme la formation professionnelle des traducteurs et interprètes, ne reçoit pas l'attention que l'urgence nationale demanderait qu'on y accorde. Les cours d'été, en partie, apportent un certain redressement à cette situation, mais encore insuffisant.

Nos universités sont aliénées au milieu canadien dans lequel elles oeuvrent. Nous avons des universités françaises, nous avons des universités anglaises; nous n'avons pas d'universités canadiennes. Si nous avions pensé que l'institution universitaire est, à la fois, le trésor de la sagesse séculaire universelle et l'atelier où s'élabore et s'approfondit la sagesse moderne nationale, il nous faut changer d'opinion. Nos universités ne sont pas à nous. Leur rôle en matière de bilinguisme tout autant que l'interprétation de l'âme des deux grands ethnies du pays n'est pas prioritaire parmi les tâches qu'elles se sont donné mission d'accomplir en terre canadienne. Or, si le sel de la terre s'affadit... Qu'on nous excuse de nous répéter: c'est à désespérer d'une culture canadienne!

"French - and English - Canadian Literature"

Professor Ronald Sutherland,
Université de Sherbrooke

The purpose for which I was asked to speak to you today is to present to you my ideas on how literature and specifically, Canadian literature, ought to be used in language training programmes. You will have noted from Mr. Plastre's report that the percentage of Canadian universities using Canadian literature in language training programmes is quite small. At the Université de Sherbrooke, however, we have a full programme, a language-training programme, based upon Canadian literature for both French and English. I shall suggest to you in a few minutes my justification of this programme. But before considering Canadian literature, I think one basic principle has to be discussed: "Should we use literature at all in a language training programme?"

Professor Neatby remarked this morning that a number of our students in programmes such as engineering and commerce are not particularly interested in literature, and that it is a waste of time to try to teach such students a language through poetry. I think that it is quite true. I think, however, that it is a mistake to divorce language teaching from literature. Language, after all, is something more than mere communication, and if we are going to teach language as it is spoken, then it seems to me we should teach it as it is well-spoken. Literature is a means for achieving this basic end. But there are other considerations which perhaps apply particularly to the province of Quebec.

The major problem in language teaching in the schools of Quebec, at all levels including university, has not so much to do with methodology as it has to do with interest. If interest is lacking in the student, then teaching is impossible. For instance, I can remember, as an English speaking schoolboy in Montreal, going to a French class where most of the students spoke French and the teacher did not. The class situation was completely farcical. The same situation often obtained in the French schools of Quebec where the teaching of English has often been a type of diversion in many schools. Part of this problem is due to the fact that the teachers are not, in many instances, well-trained. But also it seems to me that if the interest is not there, if the student feels that something is being imposed upon him, then one is wasting his time. All the methodology in the world will not communicate language to these people.

Professor Neatby suggested this morning that Canada is in an ideal situation with respect to second language instruction. I think that it is the contrary. If we look at many of the countries of the world which have more than one language like Belgium or Switzerland we find that it is harder to teach the second language. Although theoretically we ought to be in an ideal situation, in practice it is the reverse, because the teaching of the second language always carries with it this psychological factor of an imposition of something. Now the university is concerned with teaching teachers and these teachers have to go into a classroom with the equipment to combat the lack of interest and the feeling of imposition. This, I think is where literature comes in.

If language in Quebec and in the rest of Canada can be taught by the best methods, the oral language method, but in a cultural context in such

a way that the teacher will show the beauties of language and the capacity to use, for instance folklore, songs, poems, then it seems to me that part of the big problem of captivating student interest will be solved. At the present time, one of the unfortunate tendencies in the United States and in many other places is to divorce the teaching of language from literature. The other tendency is just as bad; to try to teach English to commerce students through Wordsworth's poems, for instance, or again, to try to teach them the French language through the plays of Molière. This does not work, yet at the same time, to make of language a mere collection of morphemes and phonemes divorced from the beauty of expression is also a waste of time and it is something which can adversely affect motivation.

Another important thing that we must take into consideration is that the university cannot teach language efficiently: this is something I think we all have to accept. To teach language efficiently, you must have people in a room fourteen hours a day: you must have a concentrated course. It is my opinion that people who just want language should be sent to Berlitz, or to summer schools. The university is a cultural institution. If we are going to teach language, we should teach it in a cultural context and we should not try to duplicate what a language school can do many times better. A few years ago, I sent a questionnaire to a number of universities to find out the average size of language classes. The majority of classes enroled thirty to forty-five students each, but it is quite impossible to teach language efficiently to a class of thirty to forty-five.

So if we drop the whole idea of efficiency and presume that the student will get as efficient language teaching as can possibly be provided according to the best methods we have, and if at the same time we introduce the cultural context, emphasize it and develop it, so that teachers who are studying in the university will have a cultural context with which to inculcate an interest in their students, then I think that there can be a great deal of progress made.

If then, we grant the principle of the use of literature in language training courses, the next question which comes up is: "What literature?" Now I have often read in brochures (from the various French-Canadian universities, for instance) how "the language of Shakespeare" is going to be taught. This is an expression that I dislike because I feel we have no business teaching "the language of Shakespeare", any more than I think that we should be teaching "the language of Molière," or Racine, or even of Sartre or Gide. That is why we at Sherbrooke have decided to gear the whole thing to the Canadian context. I think that if we are going to teach the language as it is used in Canada, then it is necessary to begin to incorporate Canadian materials into this teaching. I have had occasion to visit French schools in Quebec, where English is still being taught with readers such as, Rob Roy, by Walter Scott. I don't think that we ought to continue that sort of thing. In Canada there are a number of writers who can be substituted. One further point with respect to the choice of texts: I am not in favour of simplified readers. I think that if we want to have something simple, then we merely pick a writer who writes simple English prose.

Just in closing, let me suggest to you the kinds of materials that can be incorporated into language training programmes. With regard to English-Canadian literature - Hugh MacLennan's essays for instance. We have had considerable success with MacLennan, who writes a simple straight-forward prose,

a very un-Faulknerian prose. His sentences are of fairly normal length and you will find the vocabulary leans towards the latinate which is particularly easy for French native speakers. A number of other writers such as Frederick Philip Grove who has given us a book like Over Prairie Trails, provide works which can be used even at a very elementary level. Over Prairie Trails is twice as effective, exciting, and worthwhile to teach as any little simplified reader. Other writers, just to go through them very rapidly, some of Morley Callaghan, W.O. Mitchell's, Who Has Seen the Wind, and Leacock's Sunshine Sketches of a Little Town. Some of Leacock is difficult but Sunshine Sketches of a Little Town is easy to teach and highly appreciated. Among French-Canadian writers, for instance, there are bits of Gabrielle Roy. There are a number of others, including the recent book, L'Avalée des Avalés by Réjean Ducharme. Ringuet's Trente Arpents is not too difficult a book and other writers such as Simard and Bessette, or even the essays of Gilles Marcotte can be taught with reasonable efficiency and worked into a language training programme.

Now in making these remarks I do not intend to deprecate the position of structural linguistics and phonetics in language teaching. My point is that these things ought to go together, that it is a mistake to divorce these disciplines from literature. It is a mistake to think that language teaching is something within the province of linguists alone. We speak for instance about bilingual people being interpreters in this country. It seems to me that far too many of our bilingual people are misinterpreters because they have the other language without a real understanding of the other culture. In many instances, of course, the second language taught, in no way reflects the language milieu in which the learner finds himself. In one little book to teach English to French-Canadians there was the line "Oh, Cyrii, don't be such a silly". I leave it to those of you who are English-speaking to consider just how Canadian that English is.

"Le Rôle des Universités Canadiennes dans la Formation de Canadiens Bilingues"

Monsieur Jean-Paul Vinay,
Université de Victoria

Lu par:
Monsieur le professeur Victor E. Graham,
Chairman, Graduate Department of French,
University of Toronto

Un rapide tour d'horizon sur un sujet comme le rôle des universités dans la formation des Canadiens bilingues est forcément incomplet et manque les nuances nécessaires. En quelques minutes, on ne peut espérer faire autre chose que de brosser des grandes lignes. Je voudrais me limiter à deux points que j'estime essentiels, et j'insisterai plutôt sur le second. Je parlerai d'abord de question de compétence, et j'aborderai ensuite le problème de la motivation.

Examinons d'abord le problème de compétence. La méthodologie des langues est déjà fort ancienne, ce qui a permis certains changements dans la terminologie. On a parlé successivement de langues étrangères, de langues vivantes, de langues modernes et enfin de langues secondes. Dans un pays qui se veut bilingue, il faudrait sans doute parler de langues officielles. Mais le terme "langue seconde" a l'avantage de distinguer nettement entre l'anglais et le français considérés comme langues maternelles des élèves, et ces mêmes langues considérées comme des disciplines scolaires nouvelles.

La doctrine en matière de pédagogie des langues vivantes est aussi variée que la terminologie. Il existe depuis une dizaine d'années un ensemble de travaux, d'articles, de revues spécialisées, etc... qui tendent précisément à rappeler les principes anciens, à poser des principes nouveaux, et même à dresser des échelles de valeur permettant de juger de l'efficacité, plus ou moins grande, de nos manuels scolaires, en vertu de critères eux-mêmes soumis à la loi inéluctable de l'évolution. Donc, le seul principe vraiment valable en matière de langue seconde est celui, tout pragmatique, du succès. On peut en effet prétendre connaître l'histoire, la philosophie ou les mathématiques sans avoir besoin d'en donner une preuve; mais en matière de langue vivante, il suffit que Johnny ouvre la bouche pour que l'on juge de son degré de connaissance du français. La perfection en cette matière se démontre immédiatement et impitoyablement. Bien entendu, on n'exige pas la perfection de nos élèves, mais tout de même, le degré de "fluency" -- pour emprunter un terme commode qui paraît manquer en français -- de nos candidats de 1ère année, par exemple, est une mesure de l'excellence des méthodes appliquées dans leurs écoles. A quoi bon lever les bras au ciel si un candidat parlant parfaitement français vous avoue qu'il l'a appris tout seul, à coups de dictionnaire, ou par la méthode de traduction? Nous ne croyons plus guère à l'efficacité de ces méthodes, mais nous serons bien obligés d'y croire, si les résultats sont là pour forcer notre admiration. A l'épreuve de langues vivantes, il n'y a pas de méthode idéale ou unique: il n'y a que les résultats qui comptent.

Cela n'est pas une vérité de La Palice, et il faut le rappeler, car certains linguistes deviennent volontiers intransigeants en matière de doctrine. Je crois qu'il appartient aux associations professionnelles de se méfier des panacées exclusives. A quoi servirait-il en effet de faire de nos élèves des substitutionnistes à tous crins, d'ardents transformationnistes ou de sub-

tils psycho-linguistes, si, en fin de compte, ils se révèlent incapables de demander leur chemin, ou de comprendre l'éditorial du journal du matin?

Pourtant, qu'on ne me fasse pas dire que, dans ces conditions, n'importe qui peut s'improviser expert, en langues secondes. Je suis de plus en plus persuadé qu'une langue est un contenant tout autant qu'un contenu; que ces deux aspects sont intimement liés, certes, mais qu'il y a avantage à les dissocier aux fins de l'enseignement; et qui plus est, que ces deux aspects ne s'enseignent pas de la même manière, qu'ils ne font pas appel aux mêmes ressorts de notre intelligence, et qu'ils attirent tout naturellement deux types différents de maîtres. Je ne jette donc aucunement l'anathème sur ceux de mes collègues qui déclarent voir dans la langue un prétexte pour présenter des chefs-d'oeuvre littéraires ou pour faire l'histoire des idées. Cette démarche est parfaitement justifiée et l'on peut concevoir qu'un tel professeur aura hâte de trouver devant lui un auditoire capable de le comprendre et d'apprécier toutes les finesses des textes au programme. Mais que ces mêmes collègues comprennent de leur côté que certains esprits peuvent se plaire à enseigner des structures morphologiques, des champs sémantiques et des systèmes phonologiques et peuvent demander à se spécialiser dans cette perspective.

Il est donc normal que beaucoup de nos Departments of French - pour ne prendre que ceux-là - considèrent les cours de littérature et de civilisation comme l'aboutissement d'une carrière pédagogique; et que, inversement, sauf ceux qui ont fait expressément de la linguistique, il est rare de trouver un professeur de français au niveau universitaire qui veuille se spécialiser dans l'enseignement de la langue per se.

Mais les temps changent sans doute au Canada, depuis qu'il y a des linguistes professionnels et des départements de linguistique. Une récente enquête, menée pour le compte de l'Association canadienne de linguistique, fait ressortir que les 2/3 des universités interrogées donnent maintenant des cours avancés de structure, de phonétique ou de stylistique et se préoccupent, au moins dans les premières années, tout autant de contenant que de contenu. Il faudra attendre la publication de cette enquête pour en apprécier toute la portée. Mais on peut, d'ores et déjà, souhaiter que l'enseignement des langues secondes, au niveau universitaire, soit confié de préférence à ces linguistes ou à ces départements de linguistique, afin de former les futurs professeurs d'écoles primaires et secondaires, qui sauront bien enseigner le français et l'anglais à l'ensemble de la population scolaire canadienne. Ainsi, les élèves qui ne pourront continuer leurs études à l'université quitteront leur 12e ou 13e année avec un bagage de connaissances linguistiques utile et pratique, et sans doute aussi, avec déjà une certaine connaissance de la culture et de la littérature véhiculée par ces mêmes langues secondes.

Il faudra, naturellement, qu'on s'entende parfaitement sur les buts à atteindre. Quelle sera la mesure de ce "bilinguisme" scolaire? Quelles seront, en fait, les étapes que l'on jugera désirables et réalistes qui seront proposées aux professeurs comme aboutissement de leurs efforts? Il existe déjà des programmes, ou des projets de programme, dans lesquels les problèmes d'enseignement de la langue comme telle sont abordés, et ce, dans la plupart des provinces, avec, me semble-t-il, une certaine avance au Québec et en Ontario. Ces programmes demandent à être fréquemment revisés à la lumière des résultats acquis, en tenant compte des nouveaux tests linguistiques et des nouvelles exigences pratiques. Je pense notamment au besoin accru de "bilingues" dans les cadres de l'Etat et des Provinces, dans l'industrie privée, dans le

commerce et la vie quotidienne.

X X X

Mais tous les efforts des pédagogues et l'excellence des méthodes seraient vains si Johnny, comme nous le disions tout à l'heure, refuse d'apprendre une langue seconde. Ici, le problème est de susciter une motivation suffisante. En France, par exemple, comme aux Etats-Unis, le choix de la langue seconde reflète parfois la proximité géographique de tel ou tel groupe ethnique: la prépondérance des cours d'espagnol dans le Sud-Est de la France, et dans le Sud des Etats-Unis. Il doit, en revanche, être assez difficile de trouver des motifs d'intérêt pour le français en Australie ou pour l'arabe en Amérique du Sud... Bien entendu, cette attirance toute pragmatique peut être corrigée par des valeurs intrinsèques de telle ou telle langue: une littérature originale, par exemple, une pensée politique ou scientifique, etc... Autrement, il n'y a guère que les linguistes qui apprennent de propos délibéré le basque ou le bourouchaski. Les élèves, en grande majorité, subissent les langues secondes, comme ils subissent la loi de Mariotte ou les tables de valences chimiques, en vivant de l'espoir d'en être un jour délivrés.

J'aborde ici un point que j'estime important, essentiel même: celui de la motivation de nos élèves en faveur des langues secondes parlées au Canada, et non en faveur de langues reflétant une civilisation lointaine et une culture étrangère. C'est bien, me semble-t-il, la préoccupation actuelle de l'Association des Universités et Collèges du Canada, telle qu'elle s'exprime dans le programme de la présente réunion. Il convient donc de l'examiner de plus près.

X X X

Pour situer le problème dans une perspective vraiment canadienne, il faudra se résoudre à orienter différemment au moins une partie de l'enseignement des langues secondes au niveau universitaire. Dans la majorité des cas, en effet, les manuels en usage et la préférence des maîtres (sans parler des préjugés innés des élèves) sont actuellement orientés vers des pôles d'attraction culturels et psychologiques situés en dehors du Canada. C'est peut-être là que réside l'obstacle principal à la diffusion des langues secondes et surtout à leur utilisation pratique.

Pour ce qui est de l'anglais, dont je ne dirai qu'un mot en passant, professeurs et élèves sont généralement d'accord pour ne pas s'intéresser à l'anglais britannique, puisque ce n'est pas celui-là qu'on entend normalement au Québec. Les oeuvres littéraires britanniques apparaissent bien aux programmes, mais surtout celles des périodes classique et post-classique. Quant à la civilisation, qui passe trop souvent au second plan, c'est surtout celle des Etats-Unis qui retient l'attention. Je crois que depuis quelque temps, certains manuels employés dans des classes francophones essaient de présenter aux élèves le Canadian Way of Life -- dans la mesure où il se laisse définir -- et naturellement, de faire apprécier cette civilisation, ce qui est ou devrait être le but ultime de l'apprentissage d'une langue seconde.

Mais pour le français? Combien d'universités, combien de manuels scolaires posent franchement le problème de la diffusion en milieu anglophone d'une "image" sympathique et compréhensive du milieu canadien-français, de ses préoccupations et de sa culture? Certes, depuis quelque temps, des textes ca-

nadiens commencent à faire l'objet d'explications en classe; depuis quelque temps, on insiste timidement sur des aspects originaux de la pensée canadienne-française. Cependant, on peut dire que le français s'enseigne encore essentiellement, et surtout au niveau universitaire, c'est-à-dire au moment de la formation des futurs enseignants, en fonction de la langue, de la littérature et de la civilisation de la France. Et cela est parfaitement compréhensible. On trouve exactement la même optique dans les manuels et les programmes américains ou britanniques. Mais ce n'est pas cela qu'on doit attendre d'éducateurs, conscients d'habiter un pays bilingue, qui veulent vraiment faire leur devoir dans les cadres pratiques de la vie nationale.

Qu'est-ce en effet qu'un professeur de langues vivantes, mises à part les considérations purement techniques qui intéressent les linguistes, les grammairiens ou les ethnologues? Qu'est-ce donc, sinon un ambassadeur chargé par sa fonction même d'interpréter pour son groupe natal la pensée, la structure, l'âme d'un pays ou d'un groupe voisin? Le professeur de langues modernes est allé s'instruire auprès d'un groupe étranger: il a, d'une certaine manière, changé d'allégeance. Il a renoncé à une partie de sa fierté, de son égoïsme patriotique pour essayer de se mêler à une nouvelle ethnie, de vivre dans une autre civilisation. Et pour beaucoup d'entre nous, professeurs de langues, ce "passage" dans l'autre camp, cette sorte de désertion morale, ont profondément modifié notre manière de voir. On ne peut consacrer toute une vie à l'étude d'une langue seconde sans donner une grande part de son coeur à ce nouveau moi qui se crée ainsi, et qui fait de nous des êtres hybrides, étrangement accordés à deux tables harmoniques, souvent déchirés entre deux loyautés, entre deux familles spirituelles.

Dans ces conditions, et étant donné l'histoire de cent dernières années (je prends ce chiffre comme une base commode), il n'est pas étonnant que les professeurs de français des universités anglophones du Canada se soient tournés de préférence, on pourrait dire instinctivement, vers la France pour en étudier la langue, la littérature et la culture. Mais il n'est pas étonnant non plus, dans ces conditions, que ces mêmes professeurs aient du mal à se faire l'interprète de leurs propres compatriotes canadiens-français, qu'ils connaissent souvent mal, qu'ils apprécient peu, et envers lesquels ils n'ont généralement pas fait cette catharsis qui couronne toujours l'apprentissage réussi d'une langue seconde. Je sais bien que ce résumé manque de nuances; que récemment les interprètes du Canada français auprès du public canadien anglophone se sont multipliés. Il y a d'illustres exceptions. Mais ce sont justement des exceptions qui d'ailleurs ne se recrutent pas exclusivement, tant s'en faut, parmi les membres du corps enseignant.

Voilà, me semble-t-il, le point névralgique. Pour bien enseigner, il faut aimer ce qu'on enseigne, et pour que Johnny connaisse et apprécie Jean-Baptiste, il faut qu'on le lui fasse d'abord aimer. Naturellement, le problème inverse se manifeste aussi, bien qu'il soit plus complexe, car il existe au départ chez les Canadiens français une admiration très réelle, involontaire si l'on veut et mal documentée, voire amère, pour tout ce qui est "anglais" au Canada. Des tests récents sur des individus bilingues (je pense à ceux du professeur Lambert de McGill) l'ont très bien démontré. Si donc nos collègues qui enseignent l'anglais, langue seconde, ne se servaient pas de ce préjugé favorable, ils feraient une grave erreur psychologique; la même erreur me semble être à l'heure actuelle le fait de la majorité des programmes de B.A. au niveau du français, langue seconde.

Qu'on me comprenne bien: il n'est pas question, dans mon esprit, de refuser aux élèves l'accès à la littérature et à la culture françaises d'Europe, mais bien d'aménager cet enseignement de façon qu'il soit aussi et même d'abord un pont entre les deux "nations" du Canada. Il serait tout de même curieux qu'un pays accorde à un groupe étranger ce qu'il refuse à ses propres ressortissants: l'ouverture vers un dialogue enrichissant et mutuellement bénéfique.

Cela, bien entendu, réclame beaucoup d'amour et de patience -- aussi bien de la part de l'historien que du littéraire, du linguiste que du spécialiste des "sciences sociales." Il est plus facile de voir les défauts de son voisin immédiat que ceux d'un pays distant de 4,000 milles; mais aussi, il est plus urgent de comprendre ses frères que ses cousins, même prestigieux.

Des problèmes identiques se posent naturellement dans d'autres pays bilingues, et il serait bon que des spécialistes viennent nous en parler; il serait utile aussi de pouvoir consulter la documentation très abondante recueillie sur ce point par la Commission du Bilinguisme et du Biculturalisme. Comment peut-on "motiver" les Belges qui doivent apprendre le flamand, les Suédois qui doivent apprendre le finnois en Finlande, les Anglais qui doivent apprendre le gallois parce qu'ils habitent le Pays de Galles? Ce type de problème est beaucoup plus fréquent qu'on le croit généralement; il est la règle dans bon nombre de pays récemment promus au rang de nations indépendantes. Mais au Canada, nous avons la chance d'avoir comme langues secondes deux des plus prestigieux idiomes de la civilisation occidentale et cela devrait nous aider à "vendre" notre marchandise auprès des élèves. J'emploie volontairement cette image américaine et dale-carnégiesque qui a du moins l'avantage du pragmatisme. Il est avantageux pour un Canadien anglais d'avoir précisément à apprendre une langue seconde qui a, comme on dit, du répondant, qui possède une vaste littérature et véhicule la pensée de plusieurs pays. Mais ce n'est là qu'un argument de plus, qui ne devrait pas nous faire oublier qu'en matière de langue aussi, Charity begins at home.

X X X

Poser ce problème de motivation, ce n'est certes pas le résoudre. Au moins devrait-on s'en préoccuper sérieusement. Que fait-on exactement dans ce sens dans les universités canadiennes? Et même, soyons réalistes, que fait-on contre cette motivation? Il fallait certainement poser ces questions afin de scruter nos programmes actuels pour en apprécier la pertinence dans un contexte bilingue. C'est, me semble-t-il, un problème de morale civique. Si le chimiste ou le géographe ne sont pas moralement tenus de développer chez leurs élèves un amour fou des hydrocarbures ou des mégalopolis, il n'en va pas de même pour le professeur de langues en pays bilingue. Ce dernier est un universitaire engagé, qu'il le veuille ou non, sauf s'il a choisi d'enseigner une langue lointaine ou insignifiante. Je souhaite que cet aspect de la question arrête un instant votre attention afin de clarifier les buts véritables de notre discipline. Il reste, bien entendu, que l'apprentissage d'une langue quelconque, fût-elle morte, est une gymnastique utile et presque toujours un enrichissement pour l'esprit. J'ai cependant l'impression qu'au Canada, la question d'une motivation profonde des langues secondes officielles n'est pas indifférente et qu'elle pourrait amener tous les Canadiens à une meilleure compréhension des graves problèmes que pose la cohabitation des groupes francophones et anglophones.

"Training of Teachers"

Mr. F. André Paquette,
Modern Language Association of America

Let me confine my remarks to what the foreign language teaching profession in the United States is saying to American colleges and universities. You will judge for yourselves whether any of this is applicable to your situation.

I should like to describe several principles which we have formulated over the last ten or fifteen years by reconsidering our thinking and our policies on the training of foreign language teachers.

First and foremost, I think that if colleges and universities are going to re-examine seriously their position about the training of foreign language teachers they must begin to think seriously of accepting proficiency however acquired. It seems that college people often think there is something very magic about sitting through their courses in order to achieve either linguistic proficiency, some type of cultural understanding or literary knowledge. I suspect that such was not the case a few centuries ago: I also suspect if we reconsider our position today, we might be able to find some new more efficient way of providing more competent people. This has at least a number of serious implications for colleges and universities.

First of all, it should radically affect placement practices in college and university. I think we should seriously re-examine our language requirements, both for entering college and graduating from it. Colleges and universities cannot seem to make up their mind what they want as foreign language requirements. Should the same rules apply to incoming prospective teachers as to general liberal arts students? Many institutions say they require two, three or four years of foreign language but then they waive the ruling for the first student who presents himself. They may also say they want three years of language for the degree but then refuse to recognize credits in such courses from the college or university next door, whose professors are felt to be less competent than those in the central university.

It seems to me that the notion of proficiency however acquired, also suggests that we must re-examine the special requirements which have been imposed by institutions of higher education and agencies. In the U.S.A. every state in our union is completely independent in the question of education and every state sets down the laws for licensing teachers. For example, to go to the extreme, when I became the foreign-language co-ordinator in the State of New Hampshire all one had to study was six credit hours (i.e. one full-year course) of French in order to teach it. Now some states have gone to the other extremes and demand forty-six credit hours (i.e. 6-7 full-year courses) even if one has spent seven years in France. I think this implies that we in the foreign-language profession must seriously reconsider the rather negative attitude we have traditionally held toward objective testing and measurement. I think that if we become a little more precise about what it is we are trying to do in our language and literature courses, we will discover that it is not quite so difficult as we previously thought to measure achievement in those areas.

The second principle, it seems to me, that colleges and universi-

ties must now look to is a set of guide lines that describes the educational process which is likely to lead to the kind of people you want as colleagues without specifying the courses. In effect, I am saying something comparable to our guide lines for a teacher education programme. The point is not to establish a specific number of semester hours, but rather, as a profession, to develop criteria which will help institutions and agencies establish the general educational process which is likely to produce ideal future colleagues.

Third, I think one of the most tragic things which prevails in education in the United States is that while modern technology seems to permeate the rest of society, it somehow cannot penetrate the walls of the classroom. I find this all the more surprising when one considers the example of editing the most scholarly text held by some to be the epitome of scholarship. Scholars today use the Hindman Collator in this task which relieves them of much of the drudgery previously involved in establishing a critical and definitive text. Thanks to such technology they can now turn their minds to the creative aspects of scholarly research. I think we can do the same thing in some of our teaching if we remove the barriers against modern technology in our classroom.

Fourth, taking up the suggestion made by Professor Sutherland, I do not agree completely that languages cannot be taught efficiently in the colleges and universities. I think they can, for I feel that colleges and universities should not exist in a society as isolated cultural segments. I think that they have some responsibility for developing the specialized programme which will produce teachers for the schools in that society and subsequently the students who will later go on to the colleges and universities. Therefore, I do think that they have a responsibility to develop specialized summer programmes and indeed to go further than that by providing specialized professional semesters which will help prepare teachers.

I would feel from Professor Sutherland's remarks that in your colleges and universities only the literary objectives of foreign language study find acceptance. We are beginning in the United States to see evidence of a contrary attitude on this subject. One example of this is the introduction of courses other than literature taught in the foreign language. I suggest that it is equally as possible to motivate a language student with other subject matter, such as history as it is with literature. Therefore if one attempts, as Mr. Sutherland has, to justify literature in language training on the basis of motivation I think we can justify other disciplines on the same basis.

Fifth, I think that the colleges and universities, and specifically scholars in the field of literature, must now make a serious re-examination of the nature and function of literature in the education of a human being. But it seems to me that whether or not we like what George Steiner says in his essays, it is perfectly true that somebody can read Goethe and listen to Beethoven and still go to work at Auschwitz in the morning. We have to ask ourselves whether or not the study of literature in any shape, manner, or form, or with any methodology does have a human effect on human beings.

This then, I think, calls for a plan of action. It seems to me that you must create an advisory committee for your profession which will provide leadership for both the provinces and the nation in the whole field of second-language learning. Here you have the makings of this already. Of one thing you can be sure: if leadership is not provided by the profession, it will never be given by the mathematicians and scientists. To provide this leader-

ship is going to demand a great deal of boldness on your part, a new sense of experimentation, a new sense of research. I would be especially critical in the area of pedagogical research. In the United States we have had too much educational research carried out under conditions which have little relevance to the classrooms where we teach every day. We need the kind of research that is going to be carried out under conditions similar to those under which we teach. Let us not do the kind of educational research which does not really help the classroom teacher very much, whether the classrooms be in schools, colleges or universities.

I also feel strongly that your plan of action will call for a great deal of humility on the part of classroom teachers in both schools and colleges. Some of you may be aware of the fact that in the United States we have developed the MLA Foreign Language Proficiency Tests for teachers and advanced students. These were prepared for the most part by college and university teachers and based on their assessment of what the qualifications of a second language teacher should be. By now a very great number of language teachers have taken these. However, the key to proficiency in teaching lies in the curriculum that prepares foreign language teachers and trainers of teachers: these people are not taking the proficiency tests and they are continuing to conduct their courses in English.

Finally, let me point out that such a programme is going to demand, on the part of all people involved, a great deal of flexibility. Now some research done here in Canada suggests that the study of a second language theoretically leads to a flexibility of intellect that a mono-lingual does not have. I am waiting for signs that this really happens -- at least among college and university professors of foreign languages and literature!

"La Formation des Traducteurs et des Interprètes"

Professeur Jean Darbelnet,
Université Laval

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

Je voudrais vous dire d'abord que c'est pour moi un plaisir et un honneur que de vous adresser la parole sur un sujet auquel je m'intéresse moi-même beaucoup. D'ailleurs, je me sens autorisé à vous parler de la formation du traducteur dans la mesure où j'ai acquis une certaine expérience dans ce domaine.

En 1943, j'ai organisé avec la Société de Traducteurs de Montréal, des cours de traduction qui avaient lieu le soir à l'Université McGill. Ces cours, qui étaient surtout suivis par les membres de la Société, s'échelonnaient sur trois années d'études et conduisaient à un certificat à la fin de chaque année. Dans les cas assez rares où les candidats avaient obtenu au cours de leur scolarité des notes d'une certaine moyenne, on leur délivrait un diplôme.

Vingt ans plus tard en 1963, j'ai proposé à l'Université Laval de commencer un enseignement de ce genre qui reste embryonnaire parce que nous n'avons pas le personnel nécessaire pour faire les cours. C'est moi-même qui me suis chargé de ces cours la première année. Je me rappelle qu'au moment où j'ai proposé cet enseignement, quelqu'un m'a dit: "Certainement, faisons cela! C'est très intéressant. Mais, vous savez, ici ce n'est pas comme à Montréal. Vous aurez peut-être dix ou quinze personnes." En fait, dès la première année, et même en faisant un peu de sélection, nous avons eu trente personnes dans ce cours et nous pourrions en avoir beaucoup plus si nous pouvions leur faire miroiter la perspective d'une sanction sous la forme d'un certificat ou d'un diplôme, ce qui n'est pas encore le cas.

Je pense qu'il faut se rappeler que nous examinons la formation des traducteurs dans le contexte canadien actuel, et aussi en fonction du bilinguisme, et en fonction de l'étude de la langue seconde. Ces trois termes sont très distincts. On peut atteindre le bilinguisme sans passer par la formation du traducteur, comme on peut avoir des cours de langues secondes qui ne débouchent pas nécessairement sur le champ du bilinguisme.

D'autre part il faudrait faire une distinction entre les traducteurs et les interprètes. J'avais surtout à m'occuper de la formation des traducteurs. Je pense que les mêmes considérations peuvent s'appliquer à celle des interprètes, c'est-à-dire, qu'il faut prendre les précautions analogues. Cependant, il est bien évident, pour tous ceux qui ont quelque expérience de ce genre de travail, que ce n'est pas la même technique dans le cas de l'interprète que dans celui du traducteur. Même, je crois qu'il s'agit là de deux tempéraments très différents et que vraisemblablement le bon traducteur n'est que rarement bon interprète. Par ailleurs, il n'est pas sûr que le bon interprète soit toujours un bon traducteur.

La précision méticuleuse qui doit être la préoccupation du traducteur, est difficilement réalisable dans le cas de la traduction simultanée orale, que nous appelons généralement l'interprétation.

D'autre part, il faut se rendre compte que dans un pays bilingue, la traduction est un phénomène très important. Il y a une demande pour la traduction, et on lit beaucoup de textes traduits. Généralement les gens qui les lisent sont ceux qui parlent la langue minoritaire. Il semble bien que ce soit surtout la langue minoritaire qui véhicule des traductions, et c'est elle aussi qui est la plus influencée par conséquent par la traduction. On peut dire que, dans une certaine mesure, les traducteurs dans un groupe linguistique minoritaire tiennent la langue à leur merci. La qualité de la langue qui va se parler et s'écrire dépend, peut-être en trop grande partie, de leurs efforts. C'est ce que nous voyons ici au Canada. Il se peut qu'il y ait de mauvaises traductions de français en anglais, mais je ne pense pas qu'elles influent beaucoup sur la qualité de l'anglais parlé au Canada.

Par contre, si les traducteurs travaillent mal, il se peut fort bien que leurs mauvaises traductions entrent dans l'organisme de cette ethnie francophone un peu comme des microbes entrent dans votre sang et contaminent la langue minoritaire, le français. Je pense qu'il convient de préciser ici que le danger de la mauvaise traduction est moins nocif pour l'exactitude, que pour la qualité formelle de la traduction. Ce danger-là, où cette qualité n'est pas réalisée, est beaucoup plus grand pour une langue minoritaire que pour une langue majoritaire, et cela est d'ailleurs évident.

Un troisième point: il ne faut pas confondre bilinguisme et traduction. Parler couramment une langue ou parler couramment deux langues depuis sa naissance, ne garantit pas du tout l'aptitude à traduire. Je me rappelle que, immédiatement après la guerre, vers 1945-1946, un fonctionnaire de l'ONU était venu à Montréal pour recruter les traducteurs en se disant qu'à Montréal, grande ville bilingue, il n'aurait que l'embarras du choix. En fait, la réalité se révéla très différente de son attente. Il organisa un petit concours auquel se présentèrent une vingtaine de personnes et là-dessus il n'en trouva que très peu qui pouvaient vraiment faire de la traduction.

A cet égard, on peut dire que quelqu'un qui apprend une langue seconde assez tard, mais très soigneusement par des méthodes écrites, est quelquefois meilleur traducteur que quelqu'un qui a eu l'avantage de parler cette langue seconde de très bonne heure. Je dis "langue seconde" même dans le cas des bilingues, parce que je pense, et vous êtes sans doute de mon avis, qu'il n'y a pas de parfaits bilingues. Il y a toujours sur certains points, tout au moins dans certains secteurs de notre activité, une préférence pour l'une des deux langues. Il est bon d'ailleurs de souligner que cette préférence ne joue pas également pour la même personne dans tous les secteurs. C'est ainsi qu'il y a des gens qui préfèrent prier en hongrois et compter en allemand.

Et cela nous amène à parler du bon traducteur. D'abord qu'est-ce que l'on entend par un bon traducteur? Je dirais que le bon traducteur est celui qui évolue avec aisance au milieu de trois concepts, et sait leur faire la part qui leur revient. Ces trois concepts sont: la forme, la signification, et le génie de la langue d'arrivée. Si je traduisais ces trois termes en anglais, je trouverais quelque chose comme ceci, "form or structure, meaning, and idiom." Par "génie" donc on veut désigner les démarches préférées d'une langue qui ne coincident pas toujours avec l'ensemble de ses ressources.

Il faut donc bien distinguer entre la forme ou la structure et le sens, entre la grammaire et le génie de la langue et, d'autre part, nous avons cette dichotomie toujours présente de la langue de départ et de la langue d'ar-

rivée. Par "forme" il faut entendre la forme de la langue de départ. Cette forme exerce une tyrannie sur la traduction: on se croit obligé de l'observer, de la reproduire. Le sens est évidemment le sens du message. Donc, là encore, c'est le sens de la langue de départ. Enfin, le génie, la forme idiomatique, c'est celle de la traduction elle-même, et à ce moment-là nous sommes dans la langue d'arrivée.

J'aime citer, à ce propos, Hilaire Belloc qui vers 1932 ou 1933 fut invité par l'Université d'Oxford à donner une série de conférences sur la traduction. Je voudrais vous donner de ces conférences une citation que j'estime très importante pour le point de vue auquel je me place en ce moment:

> "The translator must be emancipated from mechanical restriction of which the two chief forms are the restriction of space, and the restriction of form."[1]

D'après cela, le traducteur est au service du sens et non pas au service de la forme, ce que les traducteurs canadiens oublient encore trop souvent, à mon avis.

Permettez-moi de vous donner un ou deux exemples, car c'est très important pour la conclusion à laquelle je vais arriver que de bien considérer l'importance de cette dichotomie, forme et sens, ou si vous voulez, sens et structure. Je pense que dans tous les cours de traduction, surtout au niveau élémentaire, surtout dans les cours d'initiation, il importe de montrer aux élèves que dans certains cas il ne faut pas hésiter à changer la structure pour garder le sens. Dans l'un des deux exemples que je vais vous donner, la fidélité à la structure entraîne un contresens, ce qui est d'ailleurs assez rare; dans l'autre, la fidélité à la structure fait violence au génie de la langue dans laquelle vous traduisez, ce qui est plus fréquent.

Prenez la phrase anglaise: "be sure he does it," et traduisez-la littéralement, Cela vous donne: "Soyez sûr qu'il le fait," et c'est un contresens complet.

Prenons un deuxième exemple: "He is sure to come". Si on traduit cela par "Il est sûr de venir", on fait violence au génie de la langue d'arrivée. Quand vous dites, "He is sure to come," c'est vous qui êtes sûr; quand vous dites, "Il est sûr de venir," c'est lui qui est sûr. De même "Surely he will come," ne correspondra pas à: "Il viendra sûrement", mais plutôt à "Ne me dites pas qu'il ne va pas venir". Vous voyez que je n'hésite pas à changer la structure pour garder le sens et même l'ambiance affective de ce court message.

A l'Université Laval, je fais un cours sur les anglicismes et je me suis constitué ainsi un certain nombre de catégories d'anglicismes. J'en ai ajouté une récemment, que j'appelle les anglicismes de traduction, dont voici un exemple. A Ottawa, récemment, on a voulu simplifier les imprimés de l'immigration. Autrefois, ces imprimés disaient "Name, Christian names". Dans les nouveaux imprimés on dit: "My name is...." Cette tournure a été traduite officiellement à Ottawa par "Mon nom est...." Le traducteur, se sentant obligé de calquer son texte sur l'anglais, a refusé de dire "Je m'appelle"... C'est avec cela que nous arrivons à une détérioration de la langue d'arrivée.

---

[1] Hilaire Belloc, "On Translation", The Bookman, October 1931.

Avant de conclure, je voudrais vous parler de la formation professionnelle du traducteur. Il y a sans doute, à l'heure actuelle, trois avenues qui débouchent sur cette formation. Il y a d'abord des cours de B.A., des cours universitaires dans lesquels on fait de la traduction scolaire, thème ou version. En anglais il s'agit des cours de "Composition", "Advanced Composition" ou "Stylistics." Quelquefois ça prend la forme de phrases séparées, et trop souvent il s'agit là d'application grammaticale. Bien entendu, ce n'est pas avec un tel cours que l'on peut préparer, même modestement, des traducteurs. Mais on peut faire ce genre de cours dans les mêmes limites, dans le même cadre, tout en faisant comparer à des étudiants les mécanismes des deux langues. A ce moment là on les initie vraiment au processus de la traduction.

La deuxième avenue, c'est celle des cours de l'Extension tels que nous les avons à Laval ou à McGill. La troisième avenue, ce serait un programme spécialisé qui n'existe qu'à l'Université de Montréal pour le moment.

Quel que soit le programme, qu'il s'agisse d'un élément d'un programme de B.A. des cours d'extension, ou d'un programme organique et à plein temps, on peut faire du bon travail si l'orientation est bonne. Il faut apprendre aux gens de ne pas traduire littéralement, mais au contraire de traduire exactement et d'une façon idiomatique. Par conséquent, la question que l'on pose généralement: "Voulez-vous que je traduise librement, ou mot à mot?" n'existe pas. C'est un faux problème. Il faut traduire exactement un point, c'est tout. Si l'exactitude exige que l'on s'écarte de la forme, il ne faut pas hésiter à le faire.

Enfin, dans les cours professionnels de traduction, il faut prévoir un certain pourcentage du temps consacré à ce programme pour des exercices autres que la traduction. On pourrait très bien proposer, par exemple, que dans des cours professionnels on réserve 30% du temps dont on dispose à des exercices dans la langue d'arrivée qui, généralement, est la langue maternelle des traducteurs.

Grâce à ces exercices on permettrait aux apprentis traducteurs de prendre conscience des ressources de leur langue. L'idéal, c'est évidemment que le traducteur traduise d'une langue seconde dans la langue première. Eh bien, quoiqu'il soit obligé de connaître les nuances de cette langue seconde, il faut qu'il connaisse le mieux possible les ressources de sa langue maternelle, et ces ressources-là, il ne les connaîtra jamais assez. L'erreur que l'on a faite trop souvent jusqu'à présent, a été de croire que l'essentiel était que le traducteur de l'anglais en français sache l'anglais, ou le traducteur du français en anglais sache le français. En fait, il faut qu'il sache les deux langues, et tout programme qui prépare des traducteurs devrait tenir compte de cette double exigence.

"Preparation of People for Research in Second Language Instruction"

Professor Leroy James Benoit,
Cornell University

Ladies and gentlemen: The Modern Language Association of America has published a set of qualifications for secondary school teachers in modern foreign languages, that includes the following: oral comprehension, speaking, reading, writing, language analysis, culture, and professional preparation. I am not concerned in this paper with any of the first four of these. I am going to speak if I may on the last three which I think might well be the very essence of this group's deliberations. They seem to me to be at the very heart of the problem concerning this conference. Each of these aspects is described on three different levels of competence--minimal, good, and superior, and these qualifications represent the standards advocated by the largest professional body of language teachers in the United States. Moreover, they reflect the growing preoccupation with the need for qualified teachers to meet the language and professional needs of the modern world. For those of you who are not familiar with the definition of these various levels of scales, I refer you to the table on pages 58-59 of this paper.

Now the proposed programmes which I am concerned with are in the areas of language analysis, culture and professional preparation. It seems to me that any programme which we as members of the profession design, should aim at an attainment level of not less than superior as far as the teachers who are to conduct instruction in the classroom.

Language analysis: It seems to me that it is not enough to speak a language to be qualified to teach it. The teacher must know the linguistic facts of the languages of the students in order to understand the particular problems they will have in learning the target language. He must know the gross differences and similarities between the two systems and the major lexical facts of the target language. Since dialect and language differences cannot be expected to be fully analysed and described for easy reference, the superior language teacher must be competent to perform a partial linguistic analysis for his own information, to be able to deal with language data on an acceptable professional level. The language teacher, then, must also have insight into the nature of language.

Culture: A language teacher must understand the intimate relationship between language and culture, understood in the anthropological sense of the term. This implies a knowledge of specific facts concerning the culture and an understanding of the major patterns of tradition, thought, belief, and values that account for the way people live and think. Too many of the courses which I have seen, which call themselves courses in culture, are no more than courses on wines, rivers and cheeses. The teacher must establish methods and standards for identifying the aspects of history, geography, and the origin of the people who speak the language, and determine how to integrate this information into the teaching process. Finally, to understand the feelings of the people, it is necessary to experience some of their music, their humour, and their daily living: this last aspect would then rightly include wines, rivers, and cheeses.

Professional Preparation: In addition to the general preparation of the language teacher on the informational - philosophical level, special

preparation in the teaching of foreign languages is necessary. The teacher must be thoroughly familiar with the techniques of teaching each of the four skills. In addition, it seems to me, he must be proficient in selecting from a large spectrum of general techniques, specific techniques for specific teaching problems. The teacher should also be familiar with modern theory and practice, and the testing of language aptitude, achievement, and proficiency. He should be able to prepare tests which are specifically adapted to the students in the testing areas indicated. I feel that psychometrics is a field which should be one of his professional interests. He must know how to prepare tests for specific purposes and be able to interpret test results; he should be able to read articles on language teaching and testing which contain statistical data.

The modern language teacher should also be thoroughly familiar with the practical use and manipulation of a range of teaching aids, spanning visual to electro-mechanical devices. This includes language laboratories and teaching machines and involves an understanding of the basic principles of programmed learning and computor-aided instruction. Finally the language teacher must be able to develop his own materials and instructional aids and integrate them into the overall programme.

This then is the rationale for a programme. Now what are its components? Such a programme should be constructed, in my view, to fit a two-semester, upper-division or graduate programme in a School of Education. It should contain enough subject matter to give six hours credit (i.e. one full-year course). The components and their respective content logically fall, I believe, into three broad areas dictated by both subject matter and curriculum considerations.

The first of these concerns the basic text. The basic textbook must provide the theoretical and philosophical rationale and its translations into approaches, methods and techniques. In this basic text, I would put as number one priority, linguistics and its application. Now linguistics and its application includes some things which I should like to enumerate rather rapidly:[1]

(1) A linguistic view of language,
(2) a linguistic analysis and description,
(3) a comparison and contrasting of descriptions of the source and target language.
(4) referential and semantic systems,
(5) the articulatory and acoustic systems,
(6) para-language features,
(7) writing systems,
(8) processes of learning,
(9) style and levels of style, and
(10) findings in research in foreign-language instruction.

I would put all of those, then, into this general field of linguistics and its application.

---

[1] At this juncture I would like to pay a compliment to my good friend, Professor Darbelnet. I think his book on this subject, which he did in collaboration with Professor Jean-Paul Vinay, is one of the best. We have made it a text for all members of the French department at Cornell.

In the second category, I would mention psycho-linguistics and its application, and this would include these areas:

(1) the findings which are relevant to the use and learning of languages,
(2) testing systems,
(3) developmental studies and their comparisons,
(4) determination of functional learning units,
(5) the interest, the aptitude, the ability, and the need of the learner,
(6) differences in age and background of the learner,
(7) learning theories and their relation to language learning including the recognition of differences in the kinds of learning, and again
(8) the findings of research in foreign-language teaching.

Under cultural anthropology which is my third heading, I would say that we should have exposure to:

(1) what the description of a culture is,
(2) the communication system of culture, in its cultural components for example, kinesics
(3) behavioural systems and attitudes and their classification including the description, comparison and contrast of typical situations in addition to the products of culture such as we have been emphasizing this afternoon such as
(4) literature and
(5) art. Here again we could include research into the area of
(6) foreign language instruction and its significant findings. And finally, it seems to me, that in this category
(7) education, curriculum and administrative considerations, with their implications, must enter.

Therefore we must be concerned with foreign-language and its social, economic and cultural significance.

Now, I come then to what I mentioned earlier as the multi-media components which imply for me the practical application of three things: approaches, methods, and techniques.

In the language teaching process the teacher must behave in a specific manner to elicit the desired behaviour on the part of the learner. Behaviour can be described in a generalised manner but it is best illustrated through samples of actual behaviour. This part of a course component should consist of a series of text books which are supported by audio and visual elements, such as tapes and films, that discuss and depict the matrix of drills, exercises, functions, and sequences which make up language instruction. In this category I would list some of the following areas as being important: the characteristics of the various methods of instruction, such as the direct method, the grammar-translation, audio-lingual, and many others. I think these characteristics should be part of the general knowledge of the teacher.

Another area for investigation is that involving the problems of teaching pronunciation, structure and vocabulary, Here one confronts (1) the specific problems of teaching reading and writing, and (2) the specific prob-

lems of teaching culture and literature, Ultimately these techniques must be integrated into a method. Any researcher in second language instruction must be knowledgeable about the high school programme, its methods and techniques, the FLES programme, (Foreign Languages in the Elementary Schools), its methods and techniques, as well as the adult programme and its methods and techniques. And then, I would put in another category work books for practice projects. This would be the reinforcement of theory, application, and practice through project participation, a very important part of the preparation of teachers or of those researchers who will be charting the directions which will make instruction more effective.

To establish an effective programme for the training of language teachers, it is not sufficient to acquaint the aspiring teacher with linguistic principles, psychological learning and teaching data. Nor, is it enough to demonstrate how philosophy or theory is translated into teaching behaviour. The candidate must also be involved in programmes, projects, and experiences which make it possible to insure meaningful reinforcement of what has been learned as theory or as applied theory. Before the practice-teaching phase of training, he must be given opportunities to work with what has been demonstrated. This step should involve a sequence of projects described in a series of booklets, and these booklets would establish the objectives of the study projects and provide suggestions for carrying them out in laboratory practice or, present programmed exercises, depending upon the objectives of the programme.

It would seem to me that we in the United States and Canada could join in some sort of a mutual effort towards the development of a programme for the training of language teachers. In your country this could involve an ad hoc steering committee, to establish general criteria for a programme and assist in drawing up the framework for its development. The members of such a committee, it seems to me, should consist of persons with national reputation and with significant knowledge of, and an insight into, foreign language teacher education. I think this can be done only through a national initiative supported not only by the language teaching profession but by people outside it, and especially by those in industry and business. It seems to me that in Canada, interest in this question would be found outside, as well as within, our profession and that we should associate such interested parties in our efforts.

QUALIFICATIONS FOR TEACHERS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES

Competence	Superior	Good	Minimal
Listening Comprehension	Ability to follow closely and with ease all types of standard speech, such as rapid or group conversation and mechanically transmitted speech.	Ability to understand conversation of normal tempo, lectures, and news broadcasts.	Ability to get the sense of what an educated native says when he is making a special effort to be understood and when he is speaking on a general and familiar subject.
Speaking	Ability to speak fluently approximating native speech in vocabulary, intonation, and pronunciation. Ability to exchange ideas and to be at ease in social situations.	Ability to talk with a native without making glaring mistakes, and with command of vocabulary and syntax sufficient to express one's thoughts in conversation at normal speed with reasonably good pronunciation.	Ability to read aloud and to talk on prepared topics (e.g. for classroom situations) without obvious faltering, and to use the common expressions needed for getting around in the foreign country, speaking with a pronunciation understandable to a native.
Reading	Ability to read almost as easily as in English material of considerable difficulty.	Ability to read with immediate comprehension prose and verse of average difficulty and mature content.	Ability to grasp directly (i.e. without translating) the meaning of simple, non-technical prose, except for an occasional word.
Writing	Ability to write on a variety of subjects with idiomatic naturalness, ease of expression, and some feeling for the style of the language.	Ability to write a simple "free composition" such as a letter, with clarity and correctness in vocabulary, idiom, and syntax.	Ability to write correctly sentences or paragraphs such as would be developed orally for classroom situations and to write a simple description or message without glaring errors.
Applied Linguistics	The "good" level of competency with additional knowledge of descriptive, comparative, and historical linguistics.	The "minimal" level of competency with additional knowledge of the development and present characteristics of the language.	The ability to apply to language teaching an understanding of the differences in the sound system, forms, and structures of the foreign language and English.

.....continued on next page

QUALIFICATIONS FOR TEACHERS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES (Con't.)

Competence	Superior	Good	Minimal
Culture and Civilization	An enlightened understanding of the foreign people and their culture, such as is achieved through personal contact, through travel and residence abroad, through study of systematic descriptions of the foreign culture, and through study of literature and the arts.	The "minimal" level of competency with first-hand knowledge of some literary masterpieces and acquaintance with the geography, history, art, social customs, and contemporary civilization of the foreign people.	An awareness of language as an essential element of culture and an understanding of the principal ways in which the foreign culture differs from our own.
Professional Preparation	A mastery of recognized teaching methods, evidence of breadth and depth of professional outlook, and the ability to experiment with and evaluate new methods and techniques.	"Minimal" level of competency plus knowledge of the use of specialized techniques, such as audio-visual aids, and of the relation of language teaching to other areas of the curriculum. Ability to evaluate the professional literature of foreign language teaching.	Knowledge of the present-day objectives of the teaching of foreign languages as communication and an understanding of the methods and techniques for attaining these objectives.

DISCUSSIONS FROM THE FLOOR

Following the presentation of the five commentaries, discussion took place from the floor and is summarized below.

THE ROLE OF THE UNIVERSITY IN PROMOTING BILINGUALISM: HOW DESIRABLE AND HOW POSSIBLE

The discussion touched extensively upon the nature of the Canadian university's role in promoting bilingualism. A number of speakers urged the university to accept such a role as a service to Canadian society. One participant, a new Canadian, was very positive here, saying that an important task of the humanist in Canadian universities today was to produce citizens who not only understand the second language of our country, but who are familiar with the culture underlying it. It was suggested that the university's role in promoting bilingualism should not merely be thought of as a service to the nation; participants were reminded of the contribution of studies in a second language and its literature to the general humanistic development of a human being.

One foreign observer at the conference expressed the conviction that one of the functions of the university was to make its traditions relevant to the times. He felt it would be important for Canadian universities to help bring solutions to the problem of bilingualism within the country. He intimated that from the viewpoint of underdeveloped countries such as his where Canada is involved in technical aid and where the language problem is far more severe than in our own country, our prestige would suffer were we not able to handle a domestic problem of this importance.

A number of participants questioned that it was either logical or feasible for the university to accept a role in promoting bilingualism. It was asked whether this country intended making the acquisition of a second language a qualification for being a citizen, since there seemed to be pressure to make it necessary to know French in order to receive a university degree. The difficulty in imposing bilingualism upon the general university population was pointed out: would it be possible to motivate the great majority of students to make the effort necessary to achieve functional bilingualism? It was pointed out that in many parts of the country students rarely encounter a native speaker of French and consequently in such regions, motivation to achieve bilingualism is very low. Could the universities teach languages to people who might not be particularly interested in learning them?

On the question of motivation, the participants were informed that according to a serious study conducted in 1965, well over half the total Canadian population (and in some regions as much as three-quarters) had indicated their preference for French for English-speaking students to be taught in the elementary schools.

ROLE OF LANGUAGE DEPARTMENTS IN SECOND-LANGUAGE TEACHING

Having debated the role of the university in promoting bilingualism generally, the participants next considered the specific role of departments of French and English as second languages in promoting language achievement. A great deal of this discussion was to debate the goals of second-language departments in Canadian universities. Should their teaching be

conceived of as one more factor in the liberalizing influence of a humanistic education and/or should it have a commitment to language as a technique of communication? To what extent was this a real or apparent conflict?

One speaker urged that it was very wrong to make a dichotomy between language and literature, and even worse to take sides and argue that one should be taught rather than the other. It was allowed, however, that there is a sequence to be followed, and that a certain degree of language proficiency is necessary before literature can be taught, unless one wishes to have recourse to translations. Towards the end of the discussion period there seemed to be general agreement that the teaching of language and literature must be co-ordinated.

Many participants were eloquent in explaining their stand on this question. The opinion that the university is involved with moulding the individual and not training technicians was heard several times. As a corollary of this, it was urged that the language should be taught through literary texts, since the study of literature was one of the major humanistic disciplines in universities.

Addressing themselves to those participants who expressed misgivings over the possibility of universities being asked to substitute a technological for a humanistic tradition in language teaching, several linguists in the group expressed their view that the kind of language teaching to be aimed at was one which would give a complete humanism of language, by delving into all the details of linguistic structure including what this revealed about people, the way they think as well as the patterns of interference between cultures. The opinion was stated that, in any event, only an extremely limited notion of humanism would limit it to the literary text. Towards the end of the discussion several participants expressed the point of view that no discipline has the prerogative of humanization and that it was very wrong to indulge in any parti pris on this issue.

METHODS OF SECOND LANGUAGE TEACHING

In considering the role of second-language departments in universities, considerable discussion focused on the methodology to be used. Several who spoke to this point stated that it was important that there be an eclectic approach to methods and a creative, research-oriented response to the challenge of language teaching in the universities.

One method debated was the practice of some few universities of having their students study one year in a French language institution. This had been criticized, not as negative in itself, but insofar as it indicated a refusal on the part of the universities to do more extensive language training themselves on the home campus. It was pointed out that the year away would only effect a small number of students and that such a policy would probably only involve those becoming specialists in second language. It was therefore suggested that, in addition to promoting exchange programmes, the universities give more serious attention to developing better language-training courses for the masses of students who could not opt for the year away. Proponents of the exchange programme pointed out that living in the milieu does give linguistic fluency as well as a practical knowledge of the language and of the people who speak it. An exchange programme, it was argued, combined with a university course of studies in language and literature, provides the best all-round

training of bilingual Canadians.

Related to the question of methodology was the discussion of the preparation in the second language which the college freshman brings to university. In this context the discussion turned to the lack of preparation in second languages of students entering college. It was argued that the universities could not merely assign the responsibility for language competence to earlier levels of the educational process.

One participant suggested that the university help promote a dynamic second-language programme on the pre-university level to ensure reasonable linguistic competence at the end of the secondary period. Schools not prepared to teach effectively such a programme, either because of inadequate facilities or inadequate or ill-prepared teaching staff, would not be allowed to offer it. Those students who do matriculate in such a programme would merit advanced placement on entering university: those who do not would do a foundation year before continuing with university studies in a second language. While there appeared to be general agreement that the preparation of first-year university students at the secondary level was inadequate, it was suggested that the university take a dual approach to this problem by 1) first of all helping to train teachers who would eventually do better work on the secondary level and, in the meantime, accepting the products which the secondary stream sends to the university and 2) providing them with an excellent foundation course in the language.

FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUE

La formation des enseignants de la langue seconde, autre article à l'ordre du jour, a fait l'objet d'opinions divergentes. On a déclaré que le rôle de l'université en matière de formation des professeurs ne devrait pas être substitué au programme d'études humaines, mais devrait plutôt le compléter: la formation pédagogique devrait s'ajouter à l'enseignement au niveau du collège ou de l'université, plutôt que le remplacer. Cette réserve formulée, on a néanmoins exprimé l'espoir que les collèges et les universités accepteront une certaine responsabilité dans le domaine de cette formation en s'occupant d'enquêter sur la teneur culturelle que doivent comporter les cours donnés par les professeurs de langue.

On a également émis l'opinion que les ministères provinciaux de l'Education devraient collaborer à la formation des professeurs. De cette façon, les idées et principes faisant partie des programmes d'enseignement universitaire aux professeurs se refléteraient dans les programmes d'études scolaires. Autrement, un professeur compétent et dynamique pourrait être empêché de mettre en pratique ce qu'il a appris, à cause d'un programme d'études rigoureux qui s'opposerait peut-être à de bons principes et à des méthodes pratiques. Un autre orateur a fait observer que même si les collèges et les universités n'acceptent pas la responsabilité du manque de connaissances linguistiques chez les nouveaux étudiants, elles doivent au moins assumer la responsabilité de former les professeurs qui préparent ces étudiants. En outre, elles doivent également se renseigner sérieusement sur la compétence, les antécédents et la formation de ceux qui préparent les professeurs dans cette spécialité.

ETUDES CANADIENNES

Relativement aux études canadiennes dans notre pays, plusieurs participants ont signalé la difficulté à recruter un personnel compétent pour donner des cours en littérature canadienne française. Nos universités francophones, ayant déjà leurs propres problèmes de recrutement, sont souvent incapables de fournir de tels spécialistes aux institutions anglophones de notre pays. Un participant, venant d'une université québécoise, a répondu à cela en déclarant que cette explication n'était pas valide, car pour les disciplines telles que la littérature française, le monde universitaire anglophone du Canada a été en mesure de former de nombreux spécialistes parmi ses propres membres. Il a laissé entendre que, si l'intérêt était assez grand, ces institutions pourraient faire la même chose en ce qui concerne les études canadiennes françaises. Au sujet du petit nombre de textes canadiens dans les manuels à l'usage de l'enseignement de la langue seconde, le même orateur a expliqué cela en partie par le refus de plusieurs éditeurs d'imprimer les manuscrits centrés sur le Canada, vu que de tels textes ne trouvent pas un marché aussi considérable que ceux qui traitent de la France comme sujet de référence.

Un autre aspect des études canadiennes a porté sur le rôle de l'enseignement du français parlé au Canada. On a signalé que même s'il est évident qu'il convient d'enseigner le français et l'anglais selon leurs normes de correction internationales, les diverses sortes d'anglais et de français parlés dans les différentes régions de notre pays, pourraient fort bien faire l'objet d'une étude spéciale dans des cours destinés aux spécialistes de la langue seconde dans nos universités. Ce serait là une façon positive de situer l'étudiant dans le contexte canadien.

FORMATION DES TRADUCTEURS

Tout au long de la discussion, les traducteurs et leur formation ont fait l'objet d'un certain échange de vues. On a semblé s'entendre en général pour regarder cette question comme essentielle et de plus en plus importante à mesure que la tendance vers le bilinguisme s'accroît dans notre pays. Un des participants a affirmé que le problème de la traduction était un des plus difficiles et des plus importants à résoudre. Il a signalé la difficulté qu'on éprouve actuellement dans notre pays à obtenir la traduction des documents importants avec l'exactitude qui s'impose.

Vers la fin de la période de discussion, un des participants a plaidé d'une façon plutôt éloquente en faveur du dialogue et de la compréhension entre tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la langue seconde et de sa littérature. "Que nous enseignions la littérature ou formions des professeurs, que nous formions des anthropologistes ou des linguistes, il y a un but vers lequel nous devrions tous tendre, ...c'est le miracle et la beauté du language humain."

. . . . . .

SUMMARY OF REMARKS AND COMMENTS MADE DURING THE COURSE OF DISCUSSION OF THE REPORT OF THE RESOLUTIONS COMMITTEE

In discussing the resolutions presented by the Resolutions Committee in plenary session, some participants felt that great care must be taken in phrasing our recommendations so that it would be very clear that we were not attempting to either infringe upon the independence of the universities or exert undue pressure upon public bodies.

Moreover some reservations were expressed at asking universities to establish "requirements": it was argued that nothing would be gained by the university legislating to produce unwilling conscripts. There was also some debate concerning the practicality of requiring both English and French from all those entering graduate school. However, on this subject it was agreed that one could at least aim at bilingualism in terms of reading ability in the language.

Some participants felt in attempting to promote bilingualism in the country, universities must take care that such aims did not degenerate into mere chauvinism.

BANQUET ADDRESS:

"The Meaning of Bilingualism Today"

Dr. Nelson Brooks,
Yale University

Three questions of prime importance stem from the above title: What is bilingualism? How is it attained? To what extent can it be developed in the classroom? In attempting to state what bilingualism "means", we may, on the one hand, consider its importance, and, on the other, the actual phenomena referred to when we put the word to use in the context of the present.

As we all know, there are hundreds of different languages, although only a restricted number are spoken by vast populations. We know too that there are many areas of the world that are termed bilingual, where everybody speaks two languages, without seeming any the worse for it. We know also that there are vast areas of the planet that are unilingual, many of them only now beginning to realize the extent to which this circumstance may be a disadvantage.

We know further that contact between various countries and various cultural groups is increasing along a geometrical curve. This is clearly evident in the areas of travel, commerce, military deployment, and of academic study and research. In all these, the advantage, if not the necessity, of knowing a language other than one's own stands out in sharp relief.

Of course, bilingualism provides no assurance of positive and desired outcomes; it only removes barriers that otherwise would exist.

Knowing another man's language is by no means a guarantee that friendly relations will be established and maintained. But not knowing the other man's language is a sure guarantee that normal human relationships will be impossible.

There are, as well, other more subjective values that accompany bilingualism. Is not the bilingual individual in a better position to evaluate life's predicament simply because he can view it from two points of view rather than one? In one's inner life, as well as in contact with others, there may indeed be an enrichment due to the fact that one's thoughts may evolve in more than a single mode. This circumstance may be compared to that of the musician who can play not only the violin but a keyboard instrument in addition. Sometimes I think of life as a statue that can be seen by the unilingual from one position only but that has an additional meaning for the bilingual who can observe it from two different vantage points. What I am suggesting does not automatically follow from bilingualism, but the fact that there are vast potential advantages in having two languages at one's disposal rather than one, would be difficult to deny.

I have been speaking about bilingualism as if it were a specific quality or condition that is well understood and agreed upon by all concerned. The truth, of course, is far otherwise, I should like to trace some boundary lines that may result in increased understanding of what it is we are talking about.

In simplest terms bilingualism is the habitual use of two languages. In its ideal form it is the ability to speak a language other than one's mother tongue with approximately equal facility. We all know many people whose control of two languages corresponds to this description, yet right away we note that there are many people who almost meet these requirements but not quite, usually because some trace of the mother tongue is apparent when the second language is being used. The inadequacy may appear in the sound system, although a letter written in the second language by the same person may show no trace of the mother tongue. On the other hand, all the details of the sound system may be in good order, whereas a letter may reveal inadequacies in syntax or in idiom. These facts suggest that there is no clearly marked frontier separating bilingualism from approaches to it. There is, rather, a continuum in which one thing shades off into another with no sharp line of demarcation. This amounts to saying that bilingualism may be very modest and limited at the beginning, yet may be valid as far as it goes, even near the start of the experience with the second language.

I believe we shall be able to penetrate even more deeply into the nature of bilingualism if we are willing to accept an analysis of language behaviour that corresponds to what I like to call the "Vygotsky Spectrum". In the early part of the present century, a Russian psychologist, Lev Vygotsky, wrote a book entitled Thought and Language that has only recently become available in an English translation. The author's conclusions are well summarized in the final chapter, in which we can discern a range of language activity beginning at a point deep within the mind of the individual and ending in a printed literary masterpiece. The successive phases of this spectrum or continuum are identified as follows: First, Consciousness, then, Thought. Thirdly, Thought in Words. Next: Inner Speech. At this point overt language behaviour begins and we have Spoken Monologue. Then, Dialogue. After this, Normal Social Talk. Then the many representations of spoken speech in Writing. Finally, the metamorphosis of mere language into Fine Art, such as we would find in the printed works of a poet or a novelist or a playwright.

If we accept this analysis as valid, at least for the moment, how does it apply in the case of our ideal bilinguist? There must be for him two separate systems of expression, and they must differ as soon as the encoding of language has begun. They can be identical only in the areas of consciousness and pre-verbal thought.

At what point does the bilingual choose the language in which his thought will be expressed? Overt language must of course be in one language or the other. At what point is the decision made? At what point do the paths diverge, ending up in one case in French and in the other in English for the ideal bilinguist? It seems clear that the choice is made before thought is coded into language.

By locating the basis of bilingualism deep within the mind we are reiterating what is often said: That to be bilingual is to be bicultural--for the locus of individual culture is precisely in the values, the allegiances, and the prejudices, positive and negative, of pre-verbal and post-verbal thought.

When we are young, ideal bilingualism is well within the reach of everyone. As we grow older, if we have not habitually followed a dual path and encoded our thoughts in one language or the other, it becomes harder with each

succeeding year to abandon the pathway of the mother tongue and to move easily and freely along the pathway of the second language.

If this analysis of bilingualism is valid, it has profound and far-reaching implications for our programs in foreign language and literature, none of them more important than the disengaging or suppression of the mother tongue while the second language is in use. This leads us directly to our second question: How is bilingualism attained?

It is, I think, already clear that the separation of the two languages and the frequency of use of each in its own terms remain critical. We may find a better answer to our question if we pause to recall how control over the mother tongue is attained. It is necessary to recognize that the mother tongue is not learned on an individual basis. There is now general agreement that the little human ape (that we all once were) is genetically programmed to learn language. He does not learn it by himself, however. He learns it through association with others. I mention this because the dyadic factor in language behavior, so long overlooked by both linguist and psychologist, is of such vital importance in the learning of the mother tongue in the first few months and years of life. This dyadic factor is no less important in launching our learner on the path that leads to the full control of two languages.

If bilingualism is attained through language in use, the simplest form it can have is that in which a speaker and hearer relate to each other and to a situation. The situation can be the physical reality in which the speakers are, or it may be the image of that reality stored away in the cerebral cortex of each speaker's brain. Probably the most common circumstance in which ideal bilingualism is attained is the home, or the playground, or the succession of informal situations in which people come in contact and interact in the language that seems most appropriate. We are now very close to the formal situation of the educational system, and are thus led to an examination of our third question: To what extent can bilingualism be developed in the classroom?

If we admit that bilingualism is not a border to be crossed with one final step, but rather a height to be gained by a long and steady climb, we must also admit that the preparation for bilingualism and a significant advance toward its realization are indeed possible in the experience of the language classroom. The nub of the matter is the nature of that classroom experience and this, of course, is precisely our chief concern at this conference.

During the past decade--at least in the United States--we have seen in our classrooms the development of a polarity between what we have been calling the "traditional" approach to language learning and the "new," "modern" or "audiolingual" approach. Upon close examination we find that we have at bottom a polarity between philology and communication. Let us examine these one at a time.

In philology, interest is centered upon a text, first upon establishing the accuracy and authenticity of that text and, if there are variants, upon collating these into a single and preferred form. One then proceeds to analyze the text, to explicate its contents from many different points of view, referring in particular to the facts and the values of language, of culture, and of literature. The accepted notions of the importance of form in language, and the traditional norms of grammar come to us from philology. It is not difficult to understand why philology has long been considered in the academic

world the best if not the only port of entry to another language and its literature.

Having paid our respects to language in textual form--and I would be the last to lessen this respect in any way--we are obliged to recognize that there is far more to language than meets the eye.

We cannot brush aside the elementary fact that language is, at bottom, a phenomenon of sound. The human voice can make and the human ear perceive intricate yet very systematic patterns of sound waves to which stable meanings can be attached. During all the long history of language--possibly the better part of two million years--it was a matter of sound waves and sound waves only, until the invention of writing some five or six thousand years ago. With sound waves pictured in writing, light began to play a very important part in language. But the significant role of visibility in language should not blind us to the true facts. During most of the history of the human race, language was a question of sound only. For the greater number of persons on the planet today, language is a matter of sound and sound only. For every child the world over, at least until he goes to school, language is a matter of sound and sound only. Indeed, throughout our adult life, most of the language we produce and receive is a matter of spoken speech that has no reference to a printed text.

In the total area we call language, therefore, ample room must be found for speech in spoken form. It is at this point that we turn from philology to communication. In contrast to philology, communication is a concept of another order. Every living organism possesses the basic ingredients of communication by the mere fact of being alive. To be able to receive and send a message is something that the simplest living things can do and that a stone cannot. Of course language has its roots in communication, but the latter covers a vastly greater territory. We can have communication without language--witness two people dancing on a ballroom floor. We can also have language without communication--witness inner speech or the less inspired moments at a cocktail party or a faculty tea. But when language and communication work together we have a factor in human relationships that has not yet been fully explored or even understood, essentially because we have not yet examined in depth its spoken aspects and its dyadic or teeter board character.

When we hear the word "communication" we are likely to allow its meaning to be bounded by the military, the economic, and the so-called "mass media." But communication is not only a factor in violence, power, and economic gain. Communication is also a dominant concern of the lover, of the poet, the musician, the artist. Communication may indeed be drab and mundane in the extreme, but it also plays a part in the noblest efforts of the human spirit. He who sends a telegram or phones his wife communicates. But so also do Dante and Shakespeare, Montaigne, Michaelangelo, and Bach.

With these two poles of philology and communication in mind, let us see how bilingualism relates to each one.

Whatever may be the rewards to the student of a philological approach to the learning of another language--and there are many--the sad fact is that anything resembling bilingualism is not one of them. If we have proved anything in our language courses in America in the past fifty years, we have proved this. On the other hand, in a language course that is based on communi-

cation, the student learns to do as best he can with the new language what the native speakers of that language normally do with it--that is, to use it, not take it apart--and in situations that temporarily invalidate the mother tongue of the learner. The communication approach teaches the student slowly but surely to build up a control of the new language and quite clearly leads to a valid start toward bilingualism.

American psychologists have talked of late about two systems of handling two languages--a "compound" system and a "coordinate" system. In the light of the analysis we have made, the coordinate bilingual chooses one path or the other before he encodes his message. The compound bilingual (if we can call him a bilingual) first encodes his message in his mother tongue, then restates it--tant bien que mal--in the second language. A limiting factor in the philological approach to language learning is that the compound system seems to be quite satisfactory. There is no need to abandon the language one is used to --in fact one never leaves home. The comfort and security of the mother tongue are ever present. But observe what this implies concerning the cognitive processes we are describing. The compound bilingual never experiences the intellectual freedom and satisfaction of expressing his thought directly in the second language. Not only is he impeded by the formulations of his mother tongue, but he is also denied the privilege of exploiting to the full the idiomatic potential of the second language. In fact, the compound system cheats the learner of some of the most valued rewards he might otherwise have.

We must recognize that many persons have feared that courses based upon communication would deprive the learner of many of the undoubted values that result from a philological study of another language. Although such fears have been widespread and quite vigorously voiced, no tangible evidence has yet been forthcoming to substantiate them. On the contrary, within the past year facts have come to light that prove that the success of a college senior who is majoring in a modern language and its literature is related in a very positive way to a foreign language experience in the elementary school, a time, of course, when only the communication aspects can be taught.

To be sure, this approach implies many things that are new and different. It implies new classroom techniques, new materials, new training programs for teachers, a new time sequence and beginning point for the individual learner, and a corps of teachers who are both native and non-native speakers of the target language.

This newness, however, should not be thought of as an orientation toward any new method. Those of us who work in the field of French need at times to be cautioned about the use of the word "method". We all know and respect the importance that this concept has come to have for those who speak French. But when we deal with language learning there are some basic considerations we should not overlook. The search for the method of language learning is quite like the search for the Holy Grail. One is about as likely to succeed as the other. Those who are in hot pursuit of the method of language learning--indeed who claim at times to have found it--overlook the fact of individual differences and the fact that the learning of the mother tongue, which is universally so successful, proceeds without any method whatsoever.

It may seem to you that I am encouraging a turning away from the basic values of humanism and turning instead toward science. But this is not so. Grateful as I am to the scientists for their many valuable contributions

to our understanding of language and how we use it, I have serious reservations about many of their recommendations because of the limitations that are inherent in the very philosophy of science. I find my views on this matter well sustained by one of the best of scientists, Professor Noam Chomsky of the Massachusetts Institute of Technology. In a statement he made a little over a year ago, Professor Chomsky stated that he was, frankly, rather skeptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understandings as have been attained in linguistics and psychology. He said that while he felt that the teacher of language would do well to keep informed of progress and discussion in these fields, it was difficult for him to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable them to support a 'technology' of language teaching. He went on to express the opinion that there had been a significant decline, over the past ten or fifteen years, in the degree of confidence in the scope and security of foundations in both psychology and linguistics. He concluded with his personal conviction that this decline in confidence while both healthy and realistic, should serve as a warning to teachers that suggestions from the 'fundamental disciplines' must be viewed with caution and skepticism.

Let me give you an example of why, as a language teacher, I welcome such words of caution from a scientist. One comes away from a review of linguistic literature on bilingualism with the impression that to the linguist, bilingualism is essentially a matter of interference, the clash of two different language codes. One comes away from a review of psychological literature on bilingualism with the impression that to the psychologist bilingualism is essentially a matter of switching from one code to another. A language teacher, on the other hand, sees in bilingualism the absence of interference, of codes in collision, and the absence of nimble shifting from one code to another. Rather, he sees bilingualism as the ability to relate to one person in language A and to a different person in language B, with interference and shifting as far removed from the situation as possible.

What both groups of scientists appear to have overlooked is the extent to which language behavior is dyadic behavior, that is, two considered as one. Their researches bear every evidence of the naive notion that language is individual behavior, pure and simple, and that communication through language is in terms of words. The blunt truth is that both these assumptions are wrong. Language is not individual behavior when it is first learned nor when it functions in communication. Language thoroughly permeates our inner lives, as we all know. But when language is used for communication between individuals it involves not one person alone but at least two. The best model for making this clear is the seesaw, in which everything that happens at one end is directly related to what happens in terms of the weight and movement at the other end. When the scientists eventually stumble upon this inescapable fact and when they recognize that communication cannot take place in terms of isolated words (but only in terms of a context) they will be in a position to help us far more than they have up to now in understanding language and its use by human beings.

This circumstance is due, I suppose, to the scientist's overriding interest in analysis. All will agree that the abnormal and the accidental are often powerful agents in revealing what lies beneath the surface of complicated situations and reactions. But a teacher's work is not analysis--it is synthesis. For if learning is not synthesis it is nothing.

Clearly, the language teacher finds himself caught in a crossfire of conflicting recommendations coming from both humanists and scientists. I am not recommending that we cry "A plague on both your houses!" Rather, that we cry "Respect to both your houses--and will you please respect ours." It is time for language teachers to recognize that they have their own task to fulfill--and to seek the aid of all their helpful colleagues in so doing.

There is time for me to refer only briefly to what is implied in instruction in language as communication. But may I list some of the recurrent themes that are most important. There are three objectives that persist like a baroque ground-bass and continue throughout any well-conceived language course. They are: language competence, cultural insight, and literary acquaintance. These objectives are very different from each other but they are closely interrelated, and merit attention at every point. An early start and continuing progress imply extensive school-college collaboration, an assignment that often calls upon the college instructor for a new look at the role of translation and language analysis and for a re-evaluation of speech in spoken form. Implied also are many new procedures in the measurement of progress, achievement, and proficiency.

To sum up, I have taken it as my assignment to explore the inner side of bilingualism and to show how this can be related to classroom instruction. I believe that by broadening and deepening our understanding of bilingualism and by modifying and improving classroom instruction we shall be able to bring the two into a more intimate and productive relationship than we have up to now. In accomplishing this, nothing needs to be sacrificed. We shall have to start earlier, work more effectively, sequence matters in a different way, measure our learners' progress more carefully, and collaborate much more extensively than we have in the past. If bilingualism is not established in the home, the next best place is the language classroom in the schools. Yet the schools cannot do this by themselves. They must have the cooperation of colleges and universities in perfecting their programs and they must have the assurance that those in higher education will know about and build upon what has been accomplished in the schools. But matters can be arranged so that our student will end by having all that ever accrued to him through a philological approach and, in addition, will have through a sustained experience in communication in his second language, the basis of bilingualism that is his goal and ours.